

**KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN
OPETTAMISEN KÄSITTEET,
OPETUSSISÄLLÖT JA OPETUSMENETELMÄT**

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Viestintätieteiden laitos

Riitta Saastamoinen

kevät 2005

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Riitta Saastamoinen	
Työn nimi Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteet, opetussisällöt ja opetusmenetelmät	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu –tutkielma
Aika Huhtikuu 2005	Sivumäärä 104
Tiivistelmä –Abstract	
<p>Tämän tutkielman tavoitteena oli selventää kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyviä käsitteitä sekä koota, järjestää ja arvioida kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöihin ja opetusmenetelmiin liittyviä tietoja ja käsityksiä. Työn tekemistä ohjasi tausta-ajatus siitä, että tutkielmaa voisi hyödyntää kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tutkielma toteutettiin kirjallisuuskatsauksena. Työssä analysoitiin kulttuurienvälisen viestinnän asiantuntijoiden kirjoittamia kirjoja, artikkeleita ja tutkimusraportteja.</p> <p>Työssä havaittiin, että kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyville käsitteille on tyypillistä, että samoille käsitteille annetaan useita erilaisia merkityksiä ja että samoja asioita kuvataan monilla eri käsitteillä. Käsitteiden selkeyttäminen olisi tarpeen, jotta pystyttäisiin paremmin ymmärtämään ja arvioimaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tutkimusta ja käytäntöä.</p> <p>Kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjä käsiteltiin kahdesta näkökulmasta. Opetussisällöt voidaan jakaa kulttuurisesti yleisiin ja kulttuurikohtaisiin opetussisältöihin tai kognitiivisiin, behavioraalisiin ja affektiivisiin opetussisältöihin. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa suositellaan yhdistettävänä näitä kaikkia. Behavioraalisten ja affektiivisten opetussisältöjen käsittely alan kirjallisuudessa oli vähäistä ja yleisluontoista. Näiden opetussisältöjen laajempi käsittely, selkeämpi jäsentely ja konkreettisempi kuvaaminen tukisi kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suunnittelua.</p> <p>Tutkielmassa tarkasteltiin tiedollisia ja kokemuksellisia kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmiin kohdistuva tutkimus on ollut toistaiseksi puutteellista. Tutkimusten pohjalta voidaan kuitenkin suositella tiedollisten ja kokemuksellisten menetelmien yhdistämistä opetuksessa. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamiselle ovat tyypillisiä kokemukselliset opetusmenetelmät, esimerkiksi simulaatiot ja roolityöskentely. Kokemuksellisten menetelmien vaikutuksista on saatu tutkimuksissa vaihtelevia tuloksia. Opetusmenetelmien käyttäminen ja vaikuttavuutta olisi hyvä tutkia lisää. Alaa voisi hyödyttää myös viestintäkompetenssin ja puheviestinnän opettamisen tieto- ja teoriapohjan soveltaminen kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen.</p>	
Asiasanat	kulttuurienvälinen viestintä, opettaminen, opetusmenetelmät, opetussisällöt, puheviestintä, viestintäkompetenssi
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 TYÖN TAVOITTEET JA TYÖSKENTELYPROSESSI	3
2.1 Työn tausta ja tavoitteet	3
2.2 Työssä käytetty kirjallisuus ja sen rajaus	4
2.3 Työskentelyprosessi	5
3 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPETTAMINEN	9
3.1 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kehitys.....	9
3.2 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tutkimus	13
3.3 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tavoitteet	16
3.4 Kirjallisuutta kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta.....	19
4 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN JA SEN OPETTAMISEN KÄSITTEITÄ.....	20
4.1 Kulttuurienvälinen viestintä ja kulttuurienvälisyys	20
4.2 Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen	25
4.2.1 Käsitteistä.....	25
4.2.2 Käsitteiden väliset suhteet.....	29
4.2.3 Kulttuurienväliseen viestintään liittyvät opetusalueet	33
4.3 Kulttuurienvälinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi ..	35
4.4 Viestintäkompetenssi ja kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi	39
5 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPETUSSISÄLLÖT.....	42
5.1 Kulttuurisesti yleiset ja kulttuurikohtaiset opetussisällöt	42
5.2 Kognitiiviset, behavioraaliset ja affektiiviset opetussisällöt	44
5.2.1 Opetussisältöjen luokittelua	44
5.2.2 Kognitiiviset opetussisällöt	46
5.2.3 Behavioraaliset opetussisällöt	48
5.2.4 Affektiiviset opetussisällöt.....	51
5.3 Koonti opetussisällöistä.....	52
6 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPETUSMENETELMÄT.....	54
6.1 Opetusmenetelmien luokittelua	54
6.2 Tiedolliset ja kokemukselliset opetusmenetelmät	56
6.2.1 Kaksi lähestymistapaa kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen.....	56
6.2.2 Tiedolliset opetusmenetelmät.....	59
6.2.3 Kokemukselliset opetusmenetelmät	68
6.3 Koonti opetusmenetelmistä	78
7 PÄÄTÄNTÖ.....	81
7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	81
7.1.1 Koonti käsitteiden, opetussisältöjen ja opetusmenetelmien analyysistä 81	
7.1.2 Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin näkökulma opettamiseen.....	84
7.1.3 Muita kulttuurienvälisen viestinnän opettamista koskevia kehitysehdotuksia	88
7.2 Työn arviointia.....	91

KIRJALLISUUS.....	94
-------------------	----

LIITTEET

Liite 1: Käsitteiden ‘kulttuurienvälinen viestintä’ ja ‘kulttuurienvälisyys’ analysoinnissa käytetty kirjallisuus.....	101
Liite 2: Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta käytettyjen käsitteiden ja siihen liittyvien opetusalueiden analysoinnissa käytetty kirjallisuus.	102
Liite 3: Käsitteiden ‘kulttuurienvälinen kompetenssi’, ‘kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi’ ja ‘viestintäkompetenssi’ analysoinnissa käytetty kirjallisuus.....	103
Liite 4: Kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjen analysoinnissa käytetty kirjallisuus.....	103
Liite 5: Kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmien analysoinnissa käytetty kirjallisuus.....	105

1 JOHDANTO

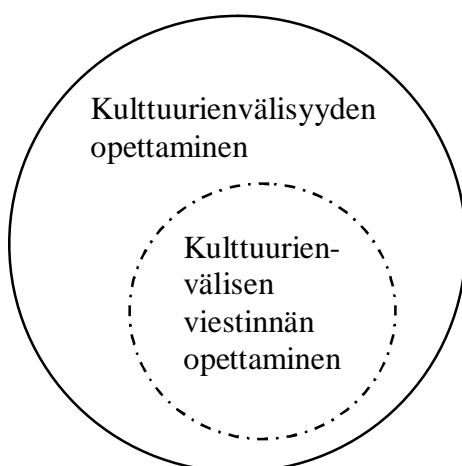
Kulttuurienvälistä viestintää opiskellessani ja opettaessani minua on usein askarruttanut kysymys siitä, mitä kulttuurienvälisestä viestinnästä pitäisi opettaa, ja miten, jotta oppijoiden kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi kehittyisi. Tämä käytännöstä noussut kysymys on ollut lähtökohta pro gradu -tutkielmalleni, jonka tavoitteena on selvittää kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyviä käsitteitä sekä koota, järjestää ja arvioida alan asiantuntijoiden näkemyksiä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta. Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastelen aihetta kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen asiantuntijoiden kirjoittamien kirjojen, artikkeleiden ja tutkimusraporttien pohjalta.

Tässä työssä mielenkiintoni kohdistuu kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen, jota ei kuitenkaan voi tarkastella käsittelemättä myös opetusta, jota kutsun kulttuurienvälisyyden opettamiseksi. *Kulttuurienvälisyyden opettamisella* tarkoitan opetusta, jonka tavoitteena on kehittää niitä tietoja, taitoja ja asenteita, jotka auttavat oppijaa elämään ja työskentelemään vieraassa kulttuurissa tai kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Kulttuurienvälisyyden opettaminen sisältää *kulttuurienvälisen viestinnän opettamista*, jolla tarkoitan opetusta, jonka tavoitteena on kehittää kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia eli niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita oppija tarvitsee osatakseen viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuuritaustaltaan erilaisten viestijöiden kanssa.

Alan kirjallisuudessa kulttuurienvälisen viestinnän ja kulttuurienvälisyyden opettamisesta käytetään molemmista useita erilaisia nimityksiä, joiden merkityksistä ei ole yksimielisyyttä (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 62; Gudykunst & Hammer 1983, 119; ks. myös Hoopes & Pusch 1999, 53). Usein kulttuurienvälisyyden opettaminen ja kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen ymmärretään synonyymeinä (Brislin & Yoshida 1994a, 3).

Kulttuurienvälisyyden opettaminen määritellään tyypillisesti niin, että se tarkoittaa opetusta, jonka tavoitteena on auttaa ihmisiä *elämään ja työskentelemään* tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti vieraassa kulttuurissa tai vieraan kulttuurin edustajien kanssa (ks. esim. Brislin & Horvath 1997, 332; Hammer 1995, 8; Hoopes & Pusch

1999, 57; Ptak, Cooper & Brislin 1995, 425). Koska viestintä on aina merkittävässä osassa elämässämme, kulttuurienvälisyyden opettamiseen täytyy sisältyä myös kulttuurienvälisen viestinnän tietojen ja taitojen opettamista. Käsitteiden välinen ero ei siis ole suuri tai sitä ei välttämättä edes tehdä. (Brislin & Yoshida 1994a, 3.) Kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen voidaan kuitenkin ymmärtää myös rajatummin, jolloin käsitteellä tarkoitetaan opetusta, joka keskittyy opettamaan ihmisiä *viestimään* tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa. Koska työni liittyy puheviestinnän tieteenalaan, tarkastelen kulttuurienvälisen viestinnän opetusta juuri tästä rajatummasta näkökulmasta, viestinnän opetuksena. Alla oleva kuvio 1 kuvaa kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän käsitteiden suhdetta tässä työssä.



KUVIO 1. Käsitteiden 'kulttuurienvälisyyden opettaminen' ja 'kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen' välinen suhde tässä työssä

Alan kirjallisuudessa opetusta tarkastellaan pääasiassa laajasta näkökulmasta eli siinä käsitellään kulttuurienvälisyyden opettamista. Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa on paljon samoja tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Kulttuurienvälisyyden opettaminen pitää määritelmäni mukaan sisällään kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen, joten kulttuurienvälisyyden opettamiseen liittyvät tiedot ja käsitykset ovat joko kokonaan tai suurelta osin tietoja ja käsityksiä myös kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta. Tästä syystä käytän työssäni kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitettä myös silloin, kun käsittelen

kulttuurienvälisyyden opettamisesta kirjoitettuja asioita, jos ne tulkintani mukaan ovat tietoja ja käsityksiä myös kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta.

Kulttuurienvälistä viestintää opetetaan ja käsitellään useiden eri tieteenalojen ja oppiaineiden yhteydessä. Tästä syystä kulttuurienvälisestä viestinnästä on kirjoitettu myös näkökulmista, jotka eivät kovin hyvin sovi tämän työn puheviestinnälliseen näkökulmaan. Tämän takia rajasin pois esimerkiksi kirjallisuuden, joka käsittelee kulttuurienvälisen viestinnän opettamista osana vieraiden kielten opettamista.

2 TYÖN TAVOITTEET JA TYÖSKENTELYPROSESSI

2.1 Työn tausta ja tavoitteet

Tämä pro gradu -työ on kirjallisuuskatsaus, jota voidaan kutsua myös tutkimusongelman kirjallisuuden arvioivaksi kartoitukseksi. Tutkimusongelman kirjallisuuden arvioiva kartoitus on ”kirjallisiin (ja muihin, esim. www) lähteisiin perustuva – – tiettyyn kysymykseen tai ongelmaan liittyvän tutkimuksen kriittinen kartoitus” (Pro gradu -tutkielman luonne 2004). Se voi perustua myös käytännölliseen kysymykseen tai ongelmaan, jolloin pyritään etsimään ja arvioimaan tietoa, jota voitaisiin soveltaa käytäntöön (Pro gradu -tutkielman luonne 2004). Tämä on myös työni prosessia ohjaava tausta-ajatus. Pyrin löytämään tietoa, joka auttaisi perustellusti suunnittelemaan ja toteuttamaan kulttuurienvälisen viestinnän kurseja.

Tämän tutkielman tavoitteet pohjautuvat yleiseen tarpeeseen tutkia kulttuurienvälisen viestinnän opettamista ja opastaa alan kouluttajia sekä henkilökohtaiseen tarpeeseeni kehittää omaa ammatillista osaamistani kulttuurienvälisen viestinnän (ja laajemmin myös puheviestinnän) kouluttajana. Työlläni on kaksi tehtävää:

- 1) *selventää* kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyviä *käsitteitä*
- 2) *koota, järjestää ja arvioida* kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen asiantuntijoiden *näkemyksiä* siitä, mitä kulttuurienvälisestä viestinnästä pitäisi opettaa, ja miten, jotta oppijoiden kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi lisääntyisi.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa etsin kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteisiin, opetussisältöihin ja -menetelmiin liittyviä tietoja ja käsityksiä kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsittelevää kirjallisuutta analysoimalla. Tarkoitukseni ei ole kriittisesti arvioida aiheeseen liittyvää kirjallisuutta sinänsä, vaan kirjallisuuden avulla pyrin selvittämään, mitä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta tiedetään ja ajatellaan. Koska työskentelyäni ohjaa ajatus siitä, että tutkielmaani voisi hyödyntää kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suunnittelussa ja toteuttamisessa, keskityn tarkastelussa asioihin, jotka olisivat sovellettavissa kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen käytännössä. Samasta syystä käytän työssäni paljon viitteitä kirjallisuuteen, jonka avulla tämän tutkielman lukija voi halutessaan perehtyä tarkemmin häntä kiinnostaviin aiheisiin.

2.2 Työssä käytetty kirjallisuus ja sen rajaus

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsitellään useiden eri tieteenalojen ja oppiaineiden näkökulmasta. Tässä työssä kulttuurienvälistä viestintää tarkastellaan omana opetusalueenaan puheviestintätieteen näkökulmasta. Tämän puheviestinnällisen lähtökohdan vuoksi olen tarkastelussani keskittynyt kirjallisuuteen, joka sopii tähän näkökulmaan. Esimerkiksi olen välttänyt kirjallisuutta, jossa kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsitellään osana vieraiden kielten opettamista. Varsinkin suomalaisessa kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa tämä on yleinen näkökulma. Työni näkökulmaan paremmin sopivan suomalaisen kirjallisuuden puuttuessa olen kuitenkin työssäni tarkastellut hieman myös tällaista kirjallisuutta.

Käyttämässäni kirjallisuudessa käsitellään kulttuurienvälisen viestinnän opettamista, useimmiten osana kulttuurienvälisyyden opettamista. Kulttuurienvälisyyden opettamisen lähtökohtana on perinteisesti ollut, että sen avulla pyritään opettamaan tarvittavaa osaamista vieraaseen kulttuuriin työskentelemään ja elämään meneville. Tällainen koulutus vastaa osin kulttuurienvälisen viestinnän opettamista, mutta tuo myös mukanaan joitakin opetussisältöjä ja -menetelmiä, jotka eivät sovellu kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. Kulttuurienvälisyyden opettamista tarkastelevasta kirjallisuudesta kerätyn tiedon sopivuus tähän tutkimukseen

2pohjautuu omaan tulkintaani. Vastaavalla tavalla Brislin ja Yoshida (1994a) käyttivät kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsittelevän kirjansa *Intercultural Communication Training: An Introduction* pohjana sekä kulttuurienvälisen viestinnän (intercultural communication training) että kulttuurienvälisyyden (cross-cultural training) opettamisen kirjallisuutta. He kuitenkin keskittyivät kirjassaan nimenomaan kasvokkaisuviestintään ja korostivat siihen liittyviä asioita. (Brislin & Yoshida 1994a, 3.)

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastelemani kirjallisuus koostuu kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen asiantuntijoiden kirjoittamista kirjoista, artikkeleista ja tutkimusraporteista. Artikkelit ja tutkimusraportit ovat peräisin alan tieteellisistä julkaisuista ja kokoomateoksista. Asiantuntijoilla tarkoitan henkilöitä, joiden kirjoituksia tai tutkimuksia on julkaistu alan tieteellisissä julkaisuissa tai joiden kirjoituksia tai tutkimuksia lainataan yleisesti kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsiteltäessä. Kirjallisuus on enimmäkseen Yhdysvalloissa toimivien tutkijoiden ja kouluttajien kirjoittamaa.

2.3 Työskentelyprosessi

Aloitin tämän tutkielman tekemisen kesällä 2000 ja se valmistui keväällä 2005. Työskentelyprosessi eteni viidessä, osin rinnakkaisessa vaiheessa: työskentelyprosessin alku, prosessin kehittyminen, käsiteanalyysi, opetussisältöjen ja -menetelmien analysoiminen sekä työn viimeistely.

Työni lähtökohtana oli varsin yleisluontoinen kysymys siitä, kuinka kulttuurienvälistä viestintää pitäisi opettaa. Tältä pohjalta aloin etsiä tietoa hakemalla kirjallisuutta eri lähteistä: Suomen yliopistokirjastojen yhteistietokannasta, elektronisista tietokannoista (EBSCOHost, ComAbstracts) ja Communication Abstracts -julkaisusta. Hakusanoina olivat *intercultural*, *cross-cultural*, *multicultural*, *communication*, *interaction*, *teaching*, *learning*, *education*, *training* ja näiden yhdistelmät. Hain kirjallisuutta myös suomeksi sanoilla *kulttuurienvälinen*,

viestintä, kulttuuri, oppiminen ja opettaminen. Löysin paljon kirjallisuutta myös haun kautta löytyneiden artikkeleiden ja kirjojen kirjallisuusluetteloiden avulla.

Työskentelyprosessin alkuvaiheessa luin kirjallisuutta pyrkien hahmottamaan kokonaiskuva, en yksityiskohtaisesti. Alustava lukeminen auttoi kartoittamaan teemat, joista kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen yhteydessä kirjoitetaan ja jotka jollakin tavoin vastaisivat yleisluontoiseen lähtökohtakysymykseeni. Tältä pohjalta rajasin työn tavoitteet ja tehtävät sekä hahmottelin toteutusta. Koska työskentelyäni ohjasi ajatus siitä, että tässä työssä käsiteltyjä asioita voitaisiin soveltaa käytäntöön, valitsin kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen teemoista tarkasteltavaksi juuri opetussisällöt ja opetusmenetelmät. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyvien käsitteiden selvittäminen oli välttämätöntä aihealueen ymmärtämiseksi. Rajauksen hahmottuminen ohjasi osaltaan myös tiedonhakua. Kun uusi kirjallisuus ei enää tarjonnut selkeästi uudenlaista tietoa tai näkökulmia, siirryin työskentelyprosessissa seuraavaan vaiheeseen.

Vuosina 2000–2003 luin alustavan lukemisen pohjalta valitsemaani kirjallisuutta työn alustavien tehtävien ja tavoitteiden näkökulmasta. Lukiessani siis etsin vastauksia mielessäni oleviin kysymyksiin. Lukemisen pohjalta kirjoitin alustavasti johdannon, työn tehtävistä ja tavoitteista, aiheen taustasta (luku 3) sekä käsitteistä, opetussisällöistä ja -menetelmistä. Lukeminen ja kirjoittaminen rajasivat aihetta, mikä ohjasi lukemista ja kirjoittamista sekä täydentävää tiedonhakua. Tämän toisen vaiheen tuloksena käsitteet selkeytyivät, työn rakenne hahmottui, tehtävät rajautuivat ja kirjallisuuden analysointia ohjaavat kysymykset tarkentuivat.

Työskentelyprosessin kahdessa ensimmäisessä vaiheessa kirjallisuuden lukeminen oli merkittävä osa prosessia. Kojonkoski-Rännälin (1995, 28–29) kuvaus lähdekirjallisuuden vaikutuksesta hänen tutkimusprosessiinsa vastaa omaa kokemustani:

Tutkimuksen lähdekirjallisuuden valintaa ovat ohjanneet ne kysymykset, jotka ovat nousseet tutkimuksen tarkoituksen muotoilemalta pohjalta: – – Lähdekirjallisuuden lukeminen on sitten herättänyt uusia kysymyksiä, jotka puolestaan taas ovat vaikuttaneet lähdekirjallisuuden valintaan. Tutkimustyö on tällaisena luonteeltaan vuoropuhelua lähteiden ja tutkijan asiantuntijuuden ja elämäkokemuksen välillä.

Lukemisen osuutta työskentelyprosessissani voi kuvata myös kuten Tamminen (1993, 104) on kuvannut tekstin tulkinnan kehittymistä lukukerrasta toiseen. Aluksi muodostui vain yleiskuva. Sitten yleiskuva jäsenyi niin, että lukijana havaitsin, mikä tekstissä on minulle oleellista. Vasta tämän jälkeen syveni käsitys tekstin merkityksestä ja käyttökelpoisuudesta ja pystyin esittämään oman tulkintani tekstistä.

Tamminen (1993, 105) korostaa, että tekstile avataan uusia tulkintamahdollisuuksia, kun sitä luetaan tietoisesti rivien välistä eli etsitään "sellaista, mikä on tekstissä läsnä vaikkei se ole siinä". Tamminsen mukaan yksi tapa tulkita tekstiä on nähdä teksti vastauksena joihinkin kysymyksiin. Tekstiä voidaan käyttää vastaamaan myös muihin kysymyksiin kuin mihin se alun perin kirjoitettaessa on vastannut. Työssäni tämä toteutui siten, että käytin myös määritelmäni mukaista kulttuurienvälisen viestinnän opettamista laajempaa kirjallisuutta, kulttuurienvälisyyden opettamista koskevaa. Molemmista etsin vastauksia samoihin kysymyksiin.

Työni ensimmäinen tehtävä on selventää kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyviä käsitteitä. Käsitteitä pyrin selventämään käsiteanalyysillä, jonka tuloksia käsittelemän luvussa 4. Käsiteanalyysissä käyttämäni kirjallisuus on listattu työn liitteissä 1, 2 ja 3. Käsiteanalyysi eteni rinnakkain työskentelyprosessin kehittymisen, opetussisältöjen ja -menetelmien analysoinnin ja työn viimeistelyn kanssa vuosina 2002–2005. Käsiteanalyysiäni kuvaa Takalan ja Lämsän (2001, 386) näkemys kuvailevasta tulkitsevasta käsitetutkimuksesta, joka on eräs tulkitsevan käsitetutkimuksen laji. Kuvailevassa tulkitsevassa käsitetutkimuksessa tutkija pyrkii lisäämään ymmärrystä käsitteistä kuvaamalla ja selventämällä niihin liitetyjä merkityksenantoja ilman kriittistä tavoitetta tulkinnan suhteen.

Käsitetutkimukselle ei ole olemassa erityisiä tutkimusmenetelmiä, vaan siinä pyritään lisäämään tietoa, yrittämään uusia jäsennyksiä ja terävöittämään käsitteitä muun muassa seinälappujen, piirrosten ja kaavioiden avulla ja lähinnä niin sanotulla maalaisjärjellä (Tamminen 1993, 148–149). Itse kokosin aluksi käsitteistä kirjallisuudessa esiteltyjä määritelmiä. Niitä erittelemällä, vertailemalla ja yhteenvetoja tekemällä syntyi lopulta yleinen ymmärrykseni käsitteistä ja niiden keskinäisistä suhteista sekä tutkimuksessa käsitteistä käyttämäni määritelmät.

Opetussisältöjen ja -menetelmien analyysillä toteutin työni toista tehtävää eli kokosin ja järjestin kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen asiantuntijoiden näkemyksiä kulttuurienvälisen viestinnän opetussisällöistä ja -menetelmistä. Kirjallisuuden analyysi pohjautui työskentelyprosessin toisessa vaiheessa muotoutuneisiin analyysiä ohjaaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia *opetussisältöjä* pitäisi valita, jotta oppijoiden kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi lisääntyisi?
- 2) Millaisia *opetusmenetelmiä* pitäisi käyttää, jotta oppijoiden kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi lisääntyisi?

Nämä kysymykset perustuvat työtäni ohjaavaan tausta-ajatukseseen siitä, että tutkielmaa voisi hyödyntää kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kysymykset siitä, mitä opetetaan, ja miten, ovat didaktiikan peruskysymyksiä (Varila 1995, 128). Niitä käsitellään silloin kun pyritään löytämään perusteltuja ohjeita opettamiselle. Opettajan käytännön toiminnassa opetuksen sisältöjen rajaaminen ja opetusmenetelmien valinta ovat merkittäviä ja aikaa vieviä kysymyksiä.

Opetussisältöjä ja -menetelmiä analysoidessani luin alustavan lukemisen pohjalta valitsemaani kirjallisuutta analyysiä ohjaavien kysymysten ja työn rajauksen ohjaamana. Kirjallisuuden, josta opetussisältöihin liittyviä asioita analysoin, esittelen liitteessä 4 ja opetusmenetelmien analysoinnissa käytetyn kirjallisuuden liitteessä 5. Analyysini eteni induktiivisesti ja analyysiyksikkönä oli ajatuskokonaisuus. Merkitsin relevantit (analyysiä ohjaaviin kysymyksiin jollakin tavalla vastaavat) lauseet ja kappaleet tekstiin ja kirjoitin ne sanatarkkoina lainauksina muistiinpanoiksi. Lisäksi luokittelin ne myöhemmän käytön nopeuttamiseksi. (Ks. LeSourd 1992.) Luokittelu tapahtui aiheesta muodostamani esiyymmärrykseen ja työn tavoitteisiin ja rajaukseen perustuvien luokittelukategorioiden avulla. Analyysin edetessä myös kategoriat muokkautuivat. Kirjallisuuden analysoivaa lukemista ja luetun luokittelua tein pääasiassa vuosina 2002–2004.

Työn viimeistelyvaiheessa jatkoin työni toisen tehtävän toteuttamista eli järjestin edelleen ja arvioin kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen asiantuntijoiden näkemyksiä kulttuurienvälisen viestinnän opetussisällöistä, opetusmenetelmistä ja

niiden käyttämisestä. Syksyllä 2004 ja talvella 2005 luin, vertailin ja yhdistelin relevanttia, alustavasti luokiteltua aineistoa. Samalla kirjoitin lukuja 5 ja 6, kunnes itselleni muotoutui näkemys ja kokonaiskuva asioista. Tulkitsin ja teoretisoin analysoitua ja luokiteltua aineistoa pyrkien vastaamaan analyysiä ohjanneisiin kysymyksiin. Talvella 2004 kävin vielä uudelleen läpi tarkasteltavan kirjallisuuden työn rajaukseen sopimattoman tai merkityksettömän kirjallisuuden poistamiseksi ja aiemman analyysin ja luokittelun varmistamiseksi. Tällöin myös uusin kirjallisuushaun pääasiassa elektronisesta EBSCOHost -tietokannasta uudemman kirjallisuuden saamiseksi. Kevättalvella 2005 viimeistelin luvut 4, 5 ja 6 ja työskentelyprosessin kuvauksen sekä kokosin työn johtopäätökset.

Työskentelyprosessissani prosessin eri vaiheet olivat selvästi päällekkäisiä ja vahvasti toisiinsa sidoksissa. Työn rajaus, sen tehtävien määrittely, käsitteiden selventäminen ja opetussisältöjen ja opetusmenetelmien analysointi ovat käyneet jatkuvaa vuoropuhelua keskenään. Työni ei ole rakentunut loogisesti pala palalta edeten, koska uusi tieto ja muutokset yhdellä alueella pakottivat toistuvasti muokkaamaan myös muita osia uusiksi. Prosessi oli luonteeltaan vahvasti kvalitatiivinen ja kirjallisuuteen pohjautuva.

3 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPETTAMINEN

3.1 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kehitys

Kulttuurienvälistä viestintää on aina ollut. Sotien, kaupankäynnin ja uskonnon levittämisen yhteydessä kulttuurit ovat kohdanneet halki vuosisatojen, hyvässä ja pahassa. Ulkomailla opiskelu, työskentely ja matkustelu, kaupankäynnin ja politiikan globalisoituminen, viestintävälineiden kehittyminen sekä siirtolaisten ja pakolaisten määrän kasvu ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä huomattavasti lisänneet ja yleistäneet kulttuurienvälisiä kohtaamisia.

Julkinen keskustelu ja ihmisten omat kokemukset osoittavat, että vaikka kulttuurienväliset kohtaamiset voivat olla hyvin myönteisiä, vuorovaikutukseen

kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa liittyy myös vaikeuksia, väärinymmärryksiä ja ristiriitoja. Kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa ennestään tutut viestinnälliset tiedot ja taidot eivät aina riitä takaamaan viestinnän tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Tällöin tarvitaan kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia, jota voidaan kehittää kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen avulla. Kulttuurienvälisen viestinnän osaamisen tarve tunnustetaan nykyisin yleisesti ja kurssien määrä on jatkuvasti kasvanut (ks. esim. Beebe & Biggers 1986; Fantini 1997). Kulttuurienvälistä viestintää onkin pidetty eräänä puheviestinnän nopeimmin kasvavista opetusalueista (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 272).

Kulttuurienvälisen viestinnän ja kulttuurienvälisyyden opettaminen alkoivat kehittyä pääosin Yhdysvalloissa II maailmansodan jälkeen. Liike-elämän ja kaupankäynnin kansainvälistymisen, muuttoliikkeen lisääntymisen sekä opettajien ja opiskelijoiden vaihto-ohjelmien yleistymisen myötä huomattiin, että kulttuurienväliselle osaamiselle ja kulttuurienväliselle viestintäkompetenssille on tarvetta. Aluksi kulttuurienvälistä viestintää opetettiin pääasiassa Yhdysvalloista ulkomaille lähteville. Koulutettavat olivat esimerkiksi ulkomaisille työkomennuksille meneviä työntekijöitä, diplomaatteja, opiskelija- tai opettajavaihtoihin osallistuvia ja eri järjestöjen vapaaehtoistyöntekijöitä. Koulutuksen tavoitteena oli lisätä osallistujien kykyä toimia hyvin vieraassa kulttuurissa. Alan tutkimuksen kehittyessä kulttuurienvälisyyttä ja kulttuurienvälistä viestintää ryhdyttiin opettamaan myös yliopistoissa.

Ennen 1960-lukua kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamista leimasi niin sanottu "yliopistomalli" (university model, cognitive training, intellectual training, didactic approach). Opetus oli hyvin tietopainotteista ja opetusmenetelmänä käytettiin pääasiassa luennointia. Kun huomattiin, että tällainen opetus ei kehitä kulttuurienvälisissä tilanteissa tarvittavia viestintä- ja muita taitoja, ryhdyttiin kehittämään uusia opetusmenetelmiä. 'Human relations sensitivity model' -nimellä kutsutussa suuntauksessa käytettiin kokemuksellisia ja osallistavia opetusmenetelmiä ja tavoiteltiin koulutukseen osallistuvien henkilökohtaista kasvua. Tällaiset kurssit eivät kuitenkaan menestyneet hyvin, koska ne olivat stressaavia ja vaativia sekä kouluttajille että koulutettaville. 1980-luvulla opetuksessa vallalle

nousi integroitu lähestymistapa (integrated/alternative learning model), joka pyrki kehittämään niin tietoja, asenteita kuin taitojakin käyttämällä sekä perinteisiä että kokemuksellisia opetusmenetelmiä. Integroitua lähestymistapaa pidetään yhä vallitsevana kulttuurienvälisyyden opettamisen mallina (ks. esim. Bennett, Bennett & Landis 2004, 2; Paige & Martin 1996, 43).

1970-luvulla kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa keskityttiin vielä käsittelemään kulttuurienvälisyyttä ja kulttuurienvälistä viestintää pääasiassa eri kansallisiin kulttuureihin kuuluvien välisinä ilmiöinä. Opetuksen näkökulmana oli useimmiten valmentaa vieraaseen kansalliseen kulttuuriin menijöitä. Myöhemmin kulttuurienvälisyyden opettamisessa siirryttiin tarkastelemaan kulttuurienvälisyyttä ja kulttuurienvälisiä kohtaamisia myös oman kansallisen kulttuurin sisällä, joko vieraasta kulttuureista tulevien tai toisia alakulttuureita edustavien kanssa. Näin alan koulutusta ryhdyttiin hyödyntämään yhä enemmän myös omassa kansallisessa kulttuurissa monikulttuurisissa työyhteisöissä ja yhteiskunnassa laajemminkin. 1980- ja 1990-luvuilla Yhdysvalloissa oman kansallisen kulttuurin sisäiset kulttuurienväliset suhteet nousivat yhä keskeisemmäksi opetuksen näkökulmaksi (Ferdman & Brody 1996, 282; Paige & Martin 1996, 42).

1970-luvulta lähtien kulttuurienvälisen viestinnän kurssien määrä on USA:ssa huomattavasti lisääntynyt ja 1980-luvulla alan kasvu jatkui vahvana. Kulttuurienvälisen viestinnän koulutus on kiinnostanut erityisesti kansainvälistä liikemaaailmaa, josta on tullut eräs suurimmista kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksesta ja koulutuksesta kiinnostuneista ryhmistä (Dahl 1995, 30). Kulttuurienvälisen viestinnän opetuksen kasvu on ollut huomattavaa myös yliopistoissa (Beebe & Biggers 1986, 59; Fantini 1997, 142).

Myös Euroopassa kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen ja tutkimus lisääntyivät 1980-luvulla (Pusch 2004, 24; Salo-Lee 1996d, 4). Suomessa kulttuurienvälistä viestintää on opetettu erityisesti liike-elämässä ja vieraiden kielten opettajien koulutuksessa. Yliopistojen kieltenopetuksessa kulttuurienvälisen viestinnän opetus on ollut vähäisempää ja osuus opetuksesta on riippunut paljolti opettajasta, mutta opiskelijat ovat osoittaneet kiinnostusta kulttuurienvälisen viestinnän kysymyksiin opinnäytetöissään. (Salon-Lee 1995a, 5–6.) Vieraiden kielten kouluopetuksessa

kulttuurienvälisen viestintätaitojen kehittäminen nousi 1990-luvulla erääksi päätavoitteista (Kaikkonen 1998, 17; Korhonen 1997, 234; Salo-Lee 1995c, 153).

Nykyisin kulttuurienvälisiä viestintää opetetaan erityisesti työhön liittyvänä koulutuksena toisissa kulttuureissa tai toisten kulttuurien edustajien kanssa paljon työskenteleville työntekijöille sekä yliopistoissa. Opetuksen käytännön toteutus vaihtelee paljon, esimerkiksi kurssit voivat kestää muutamasta tunneista useisiin kuukausiin. Tavoitteena on yleensä opettaa sekä tietoja, taitoja että asenteita, jotka lisäävät kulttuurienvälisiä viestintäkompetenssia. Opetuksessa käytetään yleisimmin integroitua eli erilaisia opetusmenetelmiä yhdistävää lähestymistapaa (ks. esim. Bennett, Bennett & Landis 2004, 2; Milhouse 1996, 85; Paige & Martin 1996, 43).

Nuoreen, kehittyvään alaan ja sen kouluttajiin on kohdistettu paljon kritiikkiä, joka on osaltaan vienyt kehitystä eteenpäin. Muun muassa alan tutkimustietoa ja teorioita on pidetty puutteellisina, kouluttajia on kritisoitu taipumuksesta epäkriittisyyteen ja epäteoreettisuuteen ja koulutuksen suunnittelua ei ole pidetty riittävän systemaattisena eikä teorioihin perustuvana (Brislin, Landis & Brandt 1983, 29; Cargile & Giles 1996, 393; Kealey, Protheroe, MacDonald & Vulpe 2003, 128; Landis & Bhagat 1996, xiii; Martin 1986, 130). 1980-luvun puolivälin jälkeen kulttuurienvälisyyteen liittyvien asioiden ja niiden opettamisen tutkimus ovat kuitenkin jatkuvasti lisääntyneet. Alan kehitystä ovat edistäneet myös perustetut kansainväliset asiantuntijajärjestöt (ks. esim. Pusch 2004), kouluttajien koulutus sekä kirjallisuuden julkaiseminen.

Suomalaisesta näkökulmasta kulttuurienvälisen viestinnän kurssien suunnittelua ja toteuttamista vaikeuttaa se, että alan tutkimus ja kirjallisuus painottuvat Yhdysvaltoihin. Siksi olemassa olevat materiaalit ja opetukselliset lähestymistavat eivät välttämättä sovellu suomalaisille kohderyhmille, koska ne on usein suunnattu tietyille amerikkalaisille erityisryhmille. Korhonen (1997, 6) mainitsee tällaisina kohderyhminä kehitysapujoukkojen (Peace Corps) vapaaehtoiset, lähetystyöntekijät, pakolaiskeskusten työntekijät, diplomaatit ja armeijan henkilökunnan. Korhonen (2002, 12) peräänkuuluttaakin sekä jo olemassa olevien materiaalien ja menetelmien mukauttamista suomalaisille että uusien kehittämistä. Suomessa voitaisiin lisätä myös kulttuurienvälisen viestinnän kouluttajien koulutusta.

3.2 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tutkimus

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta on tutkittu erityisesti sitä, millaisia kulttuurienvälisen viestinnän kurssit ovat, esimerkiksi mitä ja miten niillä opetetaan. Kulttuurienvälinen viestintä on merkittävä osa kulttuurienvälisyyden opettamista, jota käsittelevissä tutkimuksissa on yleisimmin tarkasteltu opetuksen ja eri opetusmenetelmien tehokkuutta. Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tutkiminen on tärkeää, koska tutkimustulosten avulla voidaan kehittää opetusta sekä osoittaa koulutuksen ostajille ja koulutettaville, mitä hyötyä koulutuksesta on.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan kulttuurienvälisen viestinnän kursseja, erityisesti niiden tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Useissa tutkimuksissa on selvitelty yliopistojen kulttuurienvälisen viestinnän peruskurssien käytäntöä ja toteutustapoja. Tällaisten tutkimusten tuloksista on hyötyä, kun suunnitellaan kurssien tavoitteita, menetelmiä ja sisältöjä. Erityisesti jatkokurssien suunnittelun avuksi on tärkeää tietää, millaisia kulttuurienvälisen viestinnän peruskurssit yleensä ovat.

Beebe ja Biggers (1986) selvittivät amerikkalaisten korkeakoulujen ja yliopistojen tarjoamien kulttuurienvälisen viestinnän peruskurssien profiilia. Kyselyllä kartoitettiin muun muassa sitä, missä kursseja tarjotaan, mitä niillä opetetaan ja kuinka ne toteutetaan. Beebe ja Biggers totesivat, 236 oppilaitoksen vastausten pohjalta, että kulttuurienvälisen viestinnän peruskursseilla käsiteltiin yleensä sitä, millaisia kulttuurit ovat, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja niillä on sekä kuinka kulttuurien piirteet ja erot vaikuttavat viestintään tai kulttuurienvälisiin kohtaamisiin ja tilanteisiin. Opetusmenetelmänä käytettiin yleisimmin luennointia. Muista menetelmistä käytetyimpiä olivat pienryhmätyöskentely ja vierailevat puhujat. Useimmiten kulttuurienvälisen viestinnän kurssi oli perusopintojen tasoinen vapaaehtoinen kurssi, jolle ei vaadittu edeltäviä opintoja.

Fantinin (1997) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kulttuurienvälisen viestinnän kursseja yliopistoissa ympäri maailman pidetään. Tulokset perustuvat yli 50:een kulttuurienvälisen viestinnän kurssiin 11 maassa. Opetuksella havaittiin

olevan paljon ja monenlaisia tavoitteita, myös kurssisisällöt olivat monipuolisia. Yleisimpiä aiheita olivat kulttuurienvälisen viestinnän teoriat, mallit ja käsitteet, kulttuurin määritelmät, kulttuurienväliseen viestintäkokemukseen valmistautuminen, paluu- ja kulttuurishokki sekä oman ja toisen kulttuurin ymmärtäminen. Opetuksen sisällöstä 15–90 % oli luonteeltaan kulttuurisesti yleistä (tietoja tai taitoja, joita voidaan soveltaa useissa kulttuureissa), vaikka useimmissa tapauksissa opetuksella oli myös jokin tietty kohdekulttuuri. Opetusmenetelminä yhdistettiin yleensä keskusteluja, luennointia ja kokemuksellisia menetelmiä.

Milhouse (1996) vertaili tutkimuksessaan kulttuurienvälisen viestinnän koulutusta (intercultural communication training) ja opetusta (intercultural communication education). Koulutus ja opetus on usein nähty eri asioina ja siksi on pyritty määrittelemään niiden välistä eroa. Milhouse kuitenkin totesi, että kulttuurienvälisen viestinnän koulutus ja opetus eivät merkittävästi eroa toisistaan tavoitteiden (kognitiiviset, affektiiviset, behavioraaliset), sisältöjen (kulttuurisesti yleistä, kulttuurikohtaista, sekä – että) tai menetelmien (tiedollisia, kokemuksellisia, sekä – että) osalta. Milhouse analysoi 19 kurssia (intercultural communication training) ja 33 koulutusohjelmaa (intercultural communication education). 88 %:ssa¹ tapauksista opetuksen tavoitteet olivat sekä kognitiivisia, affektiivisiä että behavioraalisia. Opetuksen sisältö oli kulttuurisesti yleistä 87 %:ssa tapauksista. Opetusmenetelminä käytettiin 88 %:ssa tapauksista sekä tiedollisia että kokemuksellisia menetelmiä.

Korhonen (1997) on lisensiaatintyössään *Intercultural communication through hypermedia* käsitellyt kulttuurienvälisen viestinnän opettamis- ja oppimisprosessia sekä sitä, kuinka kulttuurienvälisesti suuntautunutta vieraan kielen opettamista voitaisiin soveltaa suomalaiseen ammattikorkeakouluopetukseen. Työn konkreettisena tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa hypermedia, jonka avulla suomalaiset ammattikorkeakouluopiskelijat voivat itsenäisesti opiskella kulttuurienvälistä viestintää englannin kielen opiskelun yhteydessä. Väitöskirjassaan *Intercultural competence as part of professional qualifications* Korhonen (2002) tarkasteli koulutuskokeilua, jossa kulttuurienvälistä viestintää opetettiin ammattikorkeakoulussa insinööreiksi opiskeleville. Työn tavoitteena oli arvioida

¹ Alkuperäisessä lähteessä Milhouse 1996, 85 prosenttiluvuksi on ilmoitettu 85 %. Tapauksia oli kuitenkin 46 tapausta 52:sta eli 88 %. Kyseessä näyttäisi olevan joko lasku- tai kirjoitusvirhe.

koulutuksen tehokkuutta kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä. Työssä selvitettiin myös muun muassa opiskelijoiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvää motivaatiota ja asenteita.

Kulttuurienvälisyyden opettamisen tutkimusten aiheena ovat tyypillisimmin olleet opetuksen ja eri opetusmenetelmien tehokkuus. Tutkimus ei kuitenkaan ole ollut riittävää (Cargile & Giles 1996, 394; Kealey & Protheroe 1996, 159). Alan tutkimuksia on lisäksi usein arvosteltu menetelmällisestä ja teoreettisesta heikkoudesta (Bennett, Bennett & Landis 2004, 3). Esimerkiksi Kealey ja Protheroe (1996) arvioivat, että useat tutkimukset täyttävät luotettavuuden kriteerit vain osittain. Ferdmanin ja Brodyn (1996, 298) mielestä käsitykset opetuksen tehokkuudesta eivät juurikaan perustu systemaattiseen empiiriseen tutkimukseen.

Kealey ja Protheroe (1996, 159–162) ovat kritisoineet rankasti kulttuurienvälisyyden opettamisen tutkimuksia. He jakavat kulttuurienvälisyyden opettamisen tehokkuuteen liittyvät asiat kahteen ryhmään: ne, jotka varsin varmasti tiedetään ja ne, joiden empiiriset tai kokemukselliset perusteet ovat vielä puutteelliset. "Varmana" tietona Kealey ja Protheroe pitävät ainoastaan kolmea asiaa:

- Tietojen opettaminen (informational training) ja kokemuksellinen taitojen opettaminen (experiential skills training) toimivat parhaiten yhdistettynä.
- Koulutuksella saavutetaan välittömiä oppimistuloksia.
- Kotimaiselle monikulttuurisuuskoulutukselle (domestic multicultural training: koulutetaan henkilöitä, joilla on sama kansallinen kulttuuri, mutta eri alakulttuuri, esim. rotu) on varsin vahvaa ja menetelmällisesti luotettavaa tukea tutkimuksista.

Vaikka tutkijat ja kouluttajat ovatkin pyrkineet määrittämään kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen peruskäsitteitä, tavoitteita, menetelmiä ja tuloksia, kysymyksiä on yhä auki ja tutkimuksia tarvitaan. Tutkimusta tarvitaan esimerkiksi eri lähestymistapojen ja menetelmien vaikutuksista, jotta voitaisiin osoittaa varmemmin niistä olevan hyötyä ja jotta opetusta voitaisiin kehittää tehokkaammaksi. Toistaiseksi ei ole selvää yksimielisyyttä esimerkiksi siitä, mitkä opetukselliset lähestymistavat tai opetusmenetelmät olisivat kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa sopivimpia tai tehokkaimpia. Alaa nähdään vaivaavan myös

teorioiden puute, jonka katsotaan johtavan siihen, että opetusta suunnitellaan usein riittämättömin tieteellisin perustein (Landis & Bhagat 1996, xiii; ks. myös Landis & Bhawuk 2004, 463). Alan kehittymistä saattaa jarruttaa se, että kirjallisuus, tutkimukset tai koulutus eivät perustu riittävästi aiemmalle kirjallisuudelle, teorioille tai tutkimuksille (Martin 1986, 130; ks. myös Pusch 2004, 30).

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän asiantuntijajärjestöt voisivat edesauttaa opettamisen tutkimusta esimerkiksi auttamalla alan tutkijoita ja kouluttajia rahoittamaan ja julkaisemaan tutkimuksiaan (Paige & Martin 1996, 57). Toivottavaa olisi, että esiin saataisiin enemmän myös muualla maailmassa kuin Yhdysvalloissa tehdyn tutkimus- ja opetustyön tuloksia. Myös yleinen kulttuurienvälisen viestinnän tutkimus hyödyttää kulttuurienvälisen viestinnän opettamista ja on välttämätöntä sille. Alalla tarvitaan tutkijoiden ja kouluttajien yhteistyötä, jotta kouluttaja saavat tietoja, joiden pohjalta he voivat suunnitella ja toteuttaa koulutusta, joka toimii ja josta on koulutettaville hyötyä. Kouluttajien asiantuntemuksen kehittäminen ja ylläpitäminen on tarpeellista sekä alaa imagon että alan ammattietiikan kannalta.

3.3 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tavoitteet

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen tähtäävät aina jollakin tavoin siihen, että kulttuuritaustaltaan erilaiset ihmiset pystyisivät tehokkaasti elämään ja työskentelemään yhdessä (ks. esim. Brislin & Horvath 1997, 332; Ptak, Cooper & Brislin 1995, 425). Alan koulutus alkoi kehittyä kursseista, joilla vieraisiin kulttuureihin meneviä valmennettiin tulemaan toimeen jossakin muussa maassa tai kulttuurissa kuin omassaan. Tämä näkyy vielä sellaisissa määritelmässä, joissa opetuksen tavoitteeksi ilmaistaan, että ihmisiä opetetaan tulemaan toimeen *vieraassa maassa, kulttuurissa tai ympäristössä* (ks. esim. Hammer 1995, 8; Mumford 1983, 83).

Globalisoitumisen myötä, yhteiskuntien tullessa yhä monikulttuurisemmiksi, kulttuurienvälisyyden opettamisen tavoite on kuitenkin laajentunut niin, että ihmiset tulisivat toimeen *sekä vieraassa että omassa kulttuurissa kulttuurisesti erilaisten*

ihmisten kanssa (ks. mm. Brislin 1989, 441; Brislin & Horvath 1997, 332; Paige & Martin 1996, 36). Heidän pitäisi siis oppia *ajattelemaan ja käyttäytymään kuten toisten kulttuurien edustajat saattaisivat ajatella ja käyttäytyä* (Cargile & Giles 1996, 386). Näiden tavoitteiden saavuttamisessa viestintä on merkittävässä osassa. Siksi kulttuurienvälisyyden opettamisessa pyritään muiden tavoitteiden ohella opettamaan ihmisiä viestimään tehokkaammin toisten kulttuurien edustajien kanssa (ks. esim. Brislin & Yoshida 1994a, 2; Hammer 1995, 10; Hughes 1983, 22; Paige & Martin 1996, 36).

Kulttuurienvälisyyden opettamisen tavoitteena on opettaa ihmisiä toimimaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti eri kulttuureissa ja eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa. Yleensä kulttuurienvälisyyden opettamisella on sekä kognitiivisia (tieto), affektiivisia (asenteet, motivaatio, tunteet) että behavioraalisia (taidot) tavoitteita. Tyypillisesti pyritään siihen, että oppijat oppisivat

- a) viestimään tehokkaammin
- b) käsittelemään kulttuurienvälisiin kohtaamisiin liittyvää stressiä
- c) kehittämään ja ylläpitämään interpersonaalaisia suhteita kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa
- d) suoriutumaan uudessa kontekstissa tai tilanteessa heidän vastuullaan olevista tehtävistä (Cushner & Landis 1996, 185).

Kulttuurienvälisen viestinnän osaaminen vaikuttaa vahvasti siihen, kuinka toiseen kulttuuriin sopeudutaan ja siellä viihdytään tai suoriudutaan (Brislin & Yoshida 1994a, 3). Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen on siis pakostakin oltava merkittävä osa kulttuurienvälisyyden opettamista (ks. Brislin & Yoshida 1994a, 3; Brislin & Yoshida 1994b, 12; Hammer 1995, 10).

Kulttuurienvälisyyden opettamisen tavoitteita vastaavia tavoitteita on esitetty myös kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tavoitteiksi (ks. esim. Brislin 1989, 441; Brislin & Yoshida 1994a, 6–12; Fantini 1997, 130–131). Tavoitteiden pohjalta kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa voisi siis olla kyse samasta asiasta. Erona voidaan kuitenkin nähdä se, että kulttuurienvälisyyden opettamisessa kulttuurienvälinen viestintä on vain yksi osa yleistä sopeutumista ja selviytymistä vieraassa kulttuurissa tai kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa. Vaikka kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisella

tarkoitetaan usein samaa, tässä työssä kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen on rajattu omaksi opetusalueekseen. Tämän työn näkökulmasta kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tavoitteena on opettaa *viestimään tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten kanssa.*

Esimerkiksi Brislin ja Yoshida (1994a, 2–3) ovat esittäneet vastaavan näkemyksen kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen hienoisesta erosta. Brislinin ja Yoshidan määritelmän mukaan kulttuurienvälisyyden opettamisen tavoitteena on valmentaa ihmisiä kaikenlaisiin asioihin, joita he kohtaavat sopeutuessaan toiseen kulttuuriin. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisella heidän mielestään pyritään valmentamaan ihmisiä toimimaan tehokkaammin interpersonallisissa suhteissa, joissa he viestivät vieraista kulttuureista olevien henkilöiden kanssa. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista Brislin ja Yoshida toteavat useimmiten toteutettavan osana kulttuurienvälisyyden opettamista. He kuitenkin muistuttavat vielä, että kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän käsitteitä käytetään sekaisin.

Kulttuurienvälisen viestinnän yleisiksi tai perustavoitteiksi on ehdotettu muun muassa opettaa

- ymmärtämään yleisellä tasolla kulttuurin luonnetta ja kulttuurin vaikutusta viestintään
- ymmärtämään kulttuurisia eroja ja yhtäläisyyksiä ja niiden vaikutusta viestintään
- ymmärtämään ja soveltamaan kulttuurienvälisen viestinnän käsitteitä
- käyttämään viestintätaitoja, kuten taitoa luoda kulttuurienvälisiä ihmissuhteita tai taitoa ratkaista kulttuurienvälisiä konfliktitilanteita
- tuntemaan ja arvostamaan omaa kulttuuria
- ymmärtämään vieraaseen kulttuuriin sopeutumista ja viestinnän roolia sopeutumisessa (Fantini 1997, 130–131; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 277–278).

Näiden tavoitteiden voidaan katsoa heijastavan käsitystä kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista. Tavoitteista voidaan eritellä, vaikkakin hyvin yleisellä tasolla, tietoja, taitoja ja asenteita, joita henkilö tarvitsee voidakseen viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa.

Koska kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla voidaan opettaa asioita aina vain rajallisesti, useat asiantuntijat ovat suosittaneet yhdeksi opetuksen tavoitteista opettaa oppimaan viestintää (Hughes-Wiener 1986, 485; McCaffery 1986, 165–166; Martin 1986, 129; ks. myös Paige 1993, 1). Tällöin oppija pystyisi itsenäisesti kehittämään kulttuurienvälistä viestintäkompetenssiaan kurssin aikana oppituntien ulkopuolella tai vielä kurssin jälkeenkin informaaleissa oppimistilanteissa. Esimerkiksi Suomalainen (2000) on viestinnän ammattikorkeakouluopetukseen liittyen korostanut informaalin oppimisen ja oppimisympäristöjen hyödyntämistä. Myös Gerlander ja Takala (2000) näkevät informaalin oppimisen hyödyntämisen näkökulmana, joka voisi tukea puheviestinnän opettamista.

3.4 Kirjallisuutta kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta

Kulttuurienvälisen viestinnän ja kulttuurienvälisyyden opettamisesta löytyy erityisen paljon Yhdysvalloissa toimivien tutkijoiden ja kouluttajien tuottamaa kirjallisuutta. Erityisesti 1980- ja 1990-luvuilla USA:ssa on julkaistu monia kirjoja ja artikkeleita aiheesta. Kirjallisuudessa tyypillisimpiä aiheita ovat opetusmenetelmät, erilaiset harjoitukset, oppimistyylit ja opetuksen sisällöt (Bennett 1995, 555–556; Paige & Martin 1983, 39; Ptak, Cooper & Brislin 1995, 450). Tässä työssä tarkastellussa kirjallisuudessa käsiteltiin edellä mainittujen aihealueiden lisäksi opetuksen tavoitteita, tarvekartoituksen tekemistä, opetuksen arviointia, alan ja opettajan etiikkaa, opettajan kompetenssia, opetusfilosofiaa ja yleisiä kasvatustieteeseen tai aikuiskasvatukseen liittyviä asioita (esim. erilaiset oppimistyylit, oppijoiden motivointi).

Olemassa olevaa kirjallisuutta on pidetty puutteellisena muun muassa koulutuksen suunnittelun (Gudykunst & Hammer 1983, 118) ja kulttuurienvälisyyden opettamisen tutkimuksen (Paige & Martin 1996, 57) osalta. Gudykunst ja Hammer (1983, 118) ovat kaivanneet kirjallisuutta, jossa pyrittäisiin tarkastelemaan koulutuksen suunnittelun asioita, jotka olisivat sovellettavissa useiden kohderyhmien kouluttamiseen. Bennett (1995, 555) on ollut samoilla linjoilla peräänkuuluttaessaan kirjallisuutta, joka olisi "koulutusta kouluttajille". Olemassa oleva kirjallisuus voi vaikuttaa puutteelliselta myös siksi, että alan historiaa ja käytäntöä ei juurikaan ole

koottu selkeästi yhteen (Bennett, Bennett & Landis 2004, 2). Paige ja Martin (1996, 57) ovat toivoneet alan asiantuntijajärjestöiltä aktiivisuutta, jotta kulttuurienvälisyyden opettamista käsittelevää tutkimusta tehtäisiin enemmän ja tuloksia myös saataisiin julkisuuteen.

Julkaistua suomalaista materiaalia kulttuurienvälisyyden tai kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta on vielä varsin vähän. Kulttuurienvälisen viestinnän tietojen ja taitojen tarve on kuitenkin kasvanut viime vuosikymmeninä myös suomalaisessa yhteiskunnassa. Siksi kulttuurienvälisen viestinnän opettamista tulisi tutkia ja käsitellä Suomessakin (ks. myös Korhonen 2002, 12). Tämän työn kirjallisuushaun pohjalta Suomessa kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tarkastelussa näkökulmana näyttäisi olevan yleisimmin vieraiden kielten opettamisen näkökulma. Kielen, kulttuurin ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kysymyksiä ovat käsitelleet ainakin Pauli Kaikkonen ja Jaakko Lehtonen sekä useat kirjoittajat Liisa Salo-Leen (1995b) toimittamassa kirjassa *Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Koska kulttuurienvälinen viestintä on yksi puheviestintätieteen merkittävistä osa-alueista, tarvittaisiin myös kirjallisuutta, jossa kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsitellään puheviestinnän näkökulmasta.

4 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN JA SEN OPETTAMISEN KÄSITTEITÄ

4.1 Kulttuurienvälinen viestintä ja kulttuurienvälisyys

Tässä luvussa selvitän tarkemmin käsitteitä *kulttuurienvälinen viestintä*, *kulttuurienvälisyys*, *kulttuurienvälisyyden opettaminen*, *kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen*, *kulttuurienvälinen kompetenssi* ja *kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi*. Analysoin käsitteitä ja laadin tässä työssä käsitteistä käytetyt määritelmät kirjallisuudesta poimittujen käsitteiden määritelmien ja kuvausten pohjalta. Käsiteanalyysissä käyttämäni kirjallisuus on listattu tutkielman lopussa liitteissä 1, 2 ja 3.

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyville käsitteille on tyypillistä, että samoille käsitteille annetaan useita erilaisia merkityksiä tai että samoja asioita ja ilmiöitä kuvataan monilla erilaisilla käsitteillä (ks. esim. Hoopes & Pusch 1999, 53). Esimerkiksi kulttuurienvälisestä viestinnästä käytetään eri käsitteitä, useimmiten 'intercultural communication' ja 'cross-cultural communication'. Kulttuurienvälisyyteen liittyviä asioita opetetaan muun muassa nimikkeiden 'cross-cultural training', 'intercultural training', 'intercultural education' ja 'multicultural education' alla. Käsitteistä on vaikeaa saada selkoa myös siksi, että alan kirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä ei aina määritellä. Osana alan yleistä kehitystä erityisesti tutkijat ovat pyrkineet selkiyttämään käsitteitä, mutta heidän suosituksiaan ei juurikaan ole ryhdytty noudattamaan käytännössä.

Suomenkielisellä adjektiivilla 'kulttuurienvälinen' on useita englanninkielisiä vastineita. Englanniksi käytetään ainakin sanoja 'intercultural', 'cross-cultural', 'multicultural' ja 'transcultural'. Näiden käsitteiden käyttö on varsin kirjavaa ja jopa ristiriitaista. Erityisesti adjektiivien 'intercultural' ja 'cross-cultural' välillä ei tehdä eroa. Tutkiessaan kulttuurienvälisiä koulutusohjelmia Ptak, Cooper ja Brislin (1995, 430) havaitsivat alan kouluttajien käyttävän adjektiiveja 'intercultural', 'cross-cultural' ja 'multicultural' synonyymeinä. Hoopes ja Pusch (1999, 56) ovat todenneet, että adjektiivien 'intercultural' ja 'cross-cultural' ohella myös adjektiiviä 'transcultural' käytetään samassa merkityksessä.

Myös adjektiivi 'multicultural' suomennetaan joskus 'kulttuurienvälinen', vaikka yleensä kuvaavampi suomennos olisi 'monikulttuurinen'. Vaikka käsitteillä 'kulttuurienvälinen' ja 'monikulttuurinen' tarkoitetaan joskus lähes samaa, esimerkiksi Kaikkonen (2000, 50) haluaa pitää nämä käsitteet erillään toisistaan:

Käsitettä kulttuurienvälinen käytän erityisesti kuvaamaan sitä dynaamista prosessia, joka kohtaamisessa syntyy. Se korostaa siis kohtaamista ja siihen valmistautumista. Monikulttuurisuutta käytän taas kuvaamaan sitä tilaa, joka vallitsee esimerkiksi jossain yhteiskunnassa sen seurauksena, että eri kulttuuritaustaiset ihmiset elävät keskenään.

Myös Cushner (1998, 4) tukee käsitystä, että käsite 'kulttuurienvälinen' (intercultural) liittyy ryhmien väliseen kohtaamiseen.

Jos käsitteet erotetaan toisistaan, voidaan puhua esimerkiksi monikulttuurisesta (multicultural) yhteiskunnasta tai yrityksestä, kun viitataan yhteiskuntaan tai yritykseen, jonka jäsenten kulttuuritaustat eroavat toisistaan, tai vaikkapa monikulttuurisesta opetuksesta, kun tarkoitetaan opetusta oppimisyhteisössä, jonka jäsenet tulevat eri kulttuureista. Sen sijaan viestintä monikulttuurisessa maassa, työpaikassa tai koulussa ei ole monikulttuurista vaan kulttuurienvälistä (intercultural), koska viestinnässä on kyse dynaamisesta kohtaamisesta.

Kulttuurienvälisestä viestinnästä käytetään englanniksi yleisimmin käsitteitä 'intercultural communication' ja 'cross-cultural communication'. Käytännössä näitä käsitteitä käytetään yleensä synonyymeinä. Tutkijat ovat kuitenkin pyrkineet selkeyttämään kulttuurienvälisen viestinnän käsitteistöä ja tällöin näitä käsitteitä on suositeltu käytettävän eri merkityksissä. Termiä 'intercultural communication' suositellaan tarkoittamaan viestintäprosessia kulttuuritaustaltaan erilaisten viestijöiden välillä (ks. esim. Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 284). Esimerkiksi kun meksikolainen ja amerikkalainen liikemies neuvottelevat keskenään, heidän välisensä interpersonaalinen, konkreettinen viestintäprosessi on kulttuurienvälistä viestintää, 'intercultural communication'. 'Intercultural communication' on siis viestintää kuvaava käsite.

Adjektiivi 'cross-cultural' suomennetaan useimmiten 'kulttuurienvälinen', vaikka siihen liittyy myös merkitys 'kulttuureja vertaileva'. Käsitteiden selkeyttämiseksi käsitettä 'cross-cultural communication' suositellaankin käytettäväksi juuri jälkimmäisessä merkityksessä eli kun viitataan kahden tai useamman kulttuurin vertailuun (ks. esim. Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 284; Ptak, Cooper & Brislin 1995, 430). Tälle merkitykselle ei ole suomen kielessä omaa vastinettaan. Viestinnän osalta käsitettä 'cross-cultural communication' käytettäisiin siis esimerkiksi silloin, kun tarkastellaan kuinka viestintä Meksikossa on samanlaista tai erilaista kuin Englannissa (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 284). Kyseessä olisi tällöin viestintä tutkimuskohteena, ei konkreettinen viestintä tai viestintätilanne. Suosituksista huolimatta ero ei kuitenkaan ole juurtunut käytäntöön, vaan käsitteitä käytetään synonyymeinä (Hoopes & Pusch 1999, 56; Ptak, Cooper & Brislin 1995, 430).

Kulttuurienvälistä viestintää määritellään monin eri tavoin. Yhteistä määritelmille on, että niissä tuodaan tavalla tai toisella esille erilaisuus. Kulttuurienvälinen viestintä voidaan määritellä esimerkiksi eri kulttuureista tai kulttuuriryhmistä olevien tai eri kulttuuritaustan omaavien henkilöiden väliseksi viestinnäksi (ks. esim. Bennett 1998, 2; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 284; Hoopes & Pusch 1999, 56). Bennett (1998, 2–3) korostaa kulttuurienvälisen viestinnän olevan lähestymistapa, joka painottaa erilaisuutta. Kulttuurienvälisessä viestinnässä oleellista on, että kulttuuriset erot vaikuttavat merkittävästi viestintäprosessiin ja niin kielelliseen kuin ei-kielelliseenkin viestintään. Viestijät käyttävät erilaisia kielellisiä ja nonverbaalisia koodeja, heidän viestintäkäyttäytymisensä on erilaista ja he luovat ja tulkitsevat merkityksiä eri tavoin (Kim & Gudykunst 1990, 145). Vaikka kulttuurisista eroista johtuen merkityksiä luodaan eri tavoin, kulttuurienvälistä viestinnän määritelmiin liittyy usein myös ajatus yhteisten, jaettujen merkitysten luomisesta (ks. esim. Ramsey 1996, 10; Ting-Toomey 1999, 16–17).

Kulttuurienvälistä viestintää määriteltäessä keskustelua herättävä kysymys on ollut, eroaako kulttuurienvälinen viestintä oleellisesti viestinnästä, jossa viestijöiden kulttuuritaustat ovat hyvin samankaltaiset. Yksi näkökulma kulttuurienväliseen viestintään on, että sitä pidetään samanlaisena muun interpersonaalisen viestinnän kanssa. Tästä on ainakin kaksi hyötyä. Ensinnäkin kulttuurienvälistä viestintää opettaessa on tällöin mahdollista hyödyntää muussa viestinnän opetuksessa käytettyjä teorioita. Toisekseen viestinnällinen tehokkuus voidaan määritellä samoin kuin muussa viestinnän opetuksessa, jolloin opettajat pystyisivät käyttämään samoja menetelmiä tehokkuuden kehittämisessä. (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 273.)

Kulttuurienvälisen viestinnän määritelmissä kuitenkin usein korostetaan eroja ja erilaisuutta (ks. esim. Bennett 1998, 2–3; Ramsey 1996, 10–11). Tällöin kulttuurin sisäinen viestintä eroaisi kulttuurienvälisestä viestinnästä. Tiittula (1998, 11) näkee asian niin, että kulttuurienvälinen ja kulttuurin sisäinen viestintä ovat vastakkaiset päät viestijöiden erilaisuuden astetta kuvaavassa jatkumossa. Viestijöiden taustat, ja siten myös viestintä ja käyttäytyminen, eroavat aina jossain määrin toisistaan. Mutta...

– – mitä enemmän heillä [viestijöillä] on yhteistä, sitä selvemmin he toimivat samassa kulttuurissa. Mitä enemmän he eroavat toisistaan, sitä selkeämmin kyse on kahden kulttuurin kohtaamisesta. Kulttuurienvälisyys on siis suhteellista ja kieli tai kansallisuus on vain yksi erottava tekijä. (Tiittula 1998, 11.)

Viestinnän jakaminen kulttuurin sisäiseen ja kulttuurienväliseen viestintään on vaikeaa. Viestintää voidaan tarkastella helpommin joko enemmän tai vähemmän kulttuurienvälisenä viestintänä. Viestinnän kulttuurienvälisyyden aste riippuu siitä, kuinka samanlaiset tai erilaiset kokemustaustat viestijöillä on. Viestintä on sitä kulttuurienvälisempää, mitä enemmän viestijöiden taustoissa on erilaisuutta, jolloin he ovat vieraampia toisilleen ja toisen viestinnän ennakoiminen on epävarmempaa. (Kim & Gudykunst 1990, 146–147). Ramsey (1996, 10–11) pitää kulttuurienvälistä viestintää vuorovaikutuksena, johon osallistujat ovat enemmän erilaisia kuin samanlaisia.

Kulttuurienvälisen viestinnän määrittelemisen kannalta oleellinen kysymys on, mitä pidetään kulttuurina ja kuinka kulttuurienvälisyys tulkitaan. Kaikkonen (2000, 49–50) lähestyy kulttuurienvälisyyttä käsitettä käyttävän kielikulttuurin näkökulmasta. Maissa, joissa on paljon ulkomaalaisia tai muutoin monikulttuurinen yhteiskunta, kulttuurienvälisyyttä tulkitaan laajasti ja siihen katsotaan liittyvän myös eri etnisten ja rodullisten ryhmien väliset suhteet. Maissa, joissa ulkomaalaisten tai erirotuisten ihmisten määrä on pieni, kulttuurienvälisyys nähdään kapeammin, esimerkiksi oman maan kansalaisten kansainvälistämisenä.

Nykyisin kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen yhteydessä kulttuurin ja kulttuurienvälisyyden käsitteitä tulkitaan laajasti. Ajatellaan, että ihmiset ovat kulttuurisesti erilaisia muutenkin kuin kansallisen kulttuurin (esim. suomalainen, italialainen, australialainen) osalta. Kulttuurista erilaisuutta luoviksi tekijöiksi määritellään nykyisin kansallisen kulttuurin lisäksi myös esimerkiksi rotu, etninen ryhmä, ikä, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuneisuus, ammatti, sosioekonominen asema ja vammaisuus (ks. esim. Fowler 1994; Kim & Gudykunst 1990, 145–146; Sitaram 1995, 1). Tällöin kulttuurienvälisenä viestintätilanteena voidaan tarkastella vaikkapa miehen ja naisen, mustan ja valkoisen tai kuuron ja kuulevan välistä viestintätilannetta.

Kulttuurienvälistä viestintää pidetään toisinaan nimenomaan eri kansallisuuksia edustavien ihmisten välisenä viestintänä. Kulttuurienväliselle viestintäkompetenssille nähdään kuitenkin enemmän tarvetta ja sen oppimisesta enemmän hyötyä, jos kulttuurienvälisyyttä tulkitaan laajasti. Tällöin kulttuurienvälisen viestinnän osaamista ymmärretään tarvittavan viestittäessä myös muuten kuin kansallisuudeltaan meistä eroavien henkilöiden kanssa.

Tässä työssä *kulttuurienvälisellä viestinnällä* tarkoitan sellaista interpersonaalista viestintäprosessia, jossa kulttuuritaustaltaan erilaiset viestijät pyrkivät luomaan yhteisiä merkityksiä ja jossa viestijöiden kulttuuritaustat eroavat toisistaan siinä määrin, että yhteisten merkitysten luominen vaikeutuu. Kulttuuritaustojen erilaisuus ilmenee siten, että viestijät käyttävät erilaisia kielellisiä ja nonverbaalisia koodeja, heidän viestintäkäyttäytymisensä on erilaista ja he luovat ja tulkitsevat merkityksiä eri tavoin (Kim & Gudykunst 1990, 145). Viestijöiden kulttuuritaustojen erilaisuus voi perustua kansallisen kulttuurin lisäksi myös esimerkiksi etniseen ryhmään, asuinseutuun, ikään, sukupuoleen tai sosioekonomiseen asemaan. Kulttuurienvälistä viestintää ja kulttuurienvälisiä viestintätilanteita määrittää, että niissä korostuu tarve hallita tiettyjä erityisiä kulttuurienväliseen viestintäkompetenssiin kuuluvia viestinnällisiä tietoja, taitoja ja asenteita.

4.2 Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen

4.2.1 Käsitteistä

Tässä työssä käsittelen kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamista. Tutkimuksen yläkäsite on 'kulttuurienvälisyyden opettaminen' (englanniksi mm. intercultural training, cross-cultural training). *Kulttuurienvälisyyden opettamisella* tarkoitan opetusta, jonka tavoitteena on lisätä tietoja, taitoja ja asenteita, jotka auttavat oppijaa elämään ja työskentelemään vieraassa kulttuurissa tai kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Kulttuurienvälisyyden opettamisen näen kulttuurienvälisen viestinnän opettamista laajempänä näkökulmana, koska siihen sisältyy opetussisältöjä, jotka eivät suoranaisesti liity viestintään. Tällaisia voivat olla esimerkiksi maan ja kulttuurin tuntemus (kuinka jossakin kulttuurissa hankitaan asunto tai avataan pankkitili,

millainen on maan historia tai poliittinen tilanne, tms.) tai kulttuurishokki (kulttuurishokin eteneminen, psyykkiset ja fyysiset oireet, jne.).

Koska tässä tutkielmassa kulttuurienvälisen viestinnän opettamista lähestytään puheviestintätieteen näkökulmasta, olen rajannut kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteen koskemaan viestinnän opettamista. *Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisella* (englanniksi mm. intercultural communication training, intercultural communication education) tarkoitan opetusta, jonka tavoitteena on kehittää kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia eli lisätä niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita oppija tarvitsee osatakseen viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuuritaustaltaan erilaisten viestijöiden kanssa. Tavoitteena on, että ihmiset pystyisivät viestimään keskenään tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuurisista, muun muassa rodullisista, uskonnollisista, etnisistä ja kansallisista eroista huolimatta.

Kulttuurienvälisyyteen liittyvien asioiden opettamisen taustalla on monia eri tieteenalaja. Alan tutkijat ja kouluttajat voivat olla asiantuntijoita esimerkiksi viestintätieteissä, kielissä ja kääntämisessä, antropologiassa, sosiologiassa, psykologiassa tai kansainvälisessä markkinoinnissa ja politiikassa (ks. esim. Gudykunst & Hammer 1983, 119; Tiittula 1998, 10). Alan kouluttajien taustojen lisäksi myös heidän toimintaympäristönsä vaihtelevat. Kouluttajat voivat työssään esimerkiksi opastaa vaihto-opiskelijoita, hoitaa eri rotujen ja etnisten ryhmien välisiä suhteita tai valmentaa yritysten ja valtionhallinnon työntekijöitä. (Gudykunst & Hammer 1983, 119.) Lisäksi kulttuurienvälisen viestinnän tietoja ja taitoja opetetaan pelkästään kulttuurienvälistä viestintää käsittelevien kurssien lisäksi myös laajemmin kulttuurienvälisyyteen ja kulttuurienväliseen oppimiseen keskittyvillä kursseilla sekä osana monia kulttuurien- tai kansainvälisyyteen liittyviä oppiaineita (esim. vieraat kielet, kääntäminen, kulttuurienvälinen psykologia, johtaminen, henkilöstöhallinto, kansainväliset suhteet ja monikulttuurinen opettaminen; ks. myös Milhouse 1996). Näistä syistä alan ongelmana on, että kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta käytetään molemmista hyvin monia ja erilaisia nimikkeitä, joiden merkityksistä ei ole yksimielisyyttä (ks. Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 62; Gudykunst & Hammer 1983, 119; ks. myös Hoopes & Pusch 1999, 53).

Kulttuurienvälisyyden tai kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta kirjoitettaessa niistä käytettyjä käsitteitä ei useinkaan määritellä. Jos käsitteitä määritellään, määritelmät eivät välttämättä ole keskenään loogisia. Yhtä käsitettä määritellään useilla, jopa keskenään ristiriitaisilla tavoilla tai useille eri käsitteille annetaan samoja tai hyvin samankaltaisia määritelmiä. Käsitteiden keskinäiset suhteet ovat siis epäselviä ja jopa ristiriitaisia. Tämä tilanne on omiaan sekoittamaan sekä koulutettavia että kouluttajia ja siksi käsitteitä pitäisi selkeyttää ja niiden takana oleva logiikka määritellä (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 62). Hughes (1983, 21) näkee, että käsitteiden moninaisuus vaikeuttaa merkittävästi sitä, että pystyttäisiin selkeästi arvioimaan, millainen opetus tai koulutus olisi sopivinta.

Kun kulttuurienvälisyyden opettaminen voi käytännössä olla suurelta osin kulttuurienvälisen viestinnän opettamista ja näitä käsitteitä käytetään paljolti synonyymeinä, opetuksesta tai kurssista käytetty nimitys ei kerro sitä, keskittyykö kurssi ainoastaan kulttuurienvälisen viestinnän kysymyksiin vai laajempaan kulttuurienväliseen osaamiseen. Myös kurssit, joiden nimessä on sana viestintä (communication) tai vuorovaikutus (interaction) voivat käytännössä olla opetusta, jota tässä työssä kutsun kulttuurienvälisyyden opettamiseksi.

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liitetään englanniksi esimerkiksi käsitteitä

- | | |
|---|-------------------------------|
| – cross-cultural orientation | – intercultural communication |
| – cross-cultural orientation training | training |
| – cross-cultural training | – intercultural education |
| – diversity training | – intercultural training. |
| – intercultural communication education | |

Näistä käsitteistä yleisimmin käytettyjä ovat 'cross-cultural training', 'intercultural communication training' ja 'intercultural training'. 'Intercultural communication training' on erityisesti yliopistoyhteyksissä käytetty käsite. Käsitteitä 'intercultural training' ja 'cross-cultural training' käytetään enemmän esimerkiksi työ- ja liikelämän koulutuksissa.

Vastaavia, ilmeisesti harvemmin käytettyjä käsitteitä kulttuurienvälisyyttä ja kulttuurienvälistä viestintää käsittelevälle opetukselle ovat myös

- awareness training
- cross-cultural education
- cross-cultural interaction training
- cultural awareness training
- cultural diversity training
- cultural training
- diversity education
- effectiveness(-appropriateness) training
- ethnic education
- intercultural preparation
- international education
- multicultural education
- multicultural training
- valuing diversity training.

Eri tavoin nimettyä kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opetusta on teoriassa pyritty luokittelemaan, mutta käytännössä opetuksessa on nimestä riippumatta paljon samaa niin tavoitteissa, sisällöissä kuin menetelmissäkin (Milhouse 1996). Viestinnän osuus opetuksessa hieman vaihtelee painotuksen mukaan. Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän ero on käytännössä hyvin häilyvä, sillä kulttuurienvälisyyteen liittyy aina viestintä.

Koska kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen eroa ei välttämättä tehdä, kulttuurienvälisyyden opettamisen käsitteillä voidaan tarkoittaa myös kulttuurienvälisen viestinnän opettamista ja päinvastoin (Brislin & Yoshida 1994a, 3). Käsitteet ovat siis joko synonyymejä tai ainakin suurelta osin päällekkäisiä. Käsitteiden välinen suhde on, että kaikki mikä on tai koskee kulttuurienvälisen viestinnän opettamista, on tai koskee myös kulttuurienvälisyyden opettamista. Mutta kaikki mikä on tai koskee kulttuurienvälisyyden opettamista, ei ole tai koske kulttuurienvälisen viestinnän opettamista (ks. s. 2 kuvio 1 kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteiden suhteesta).

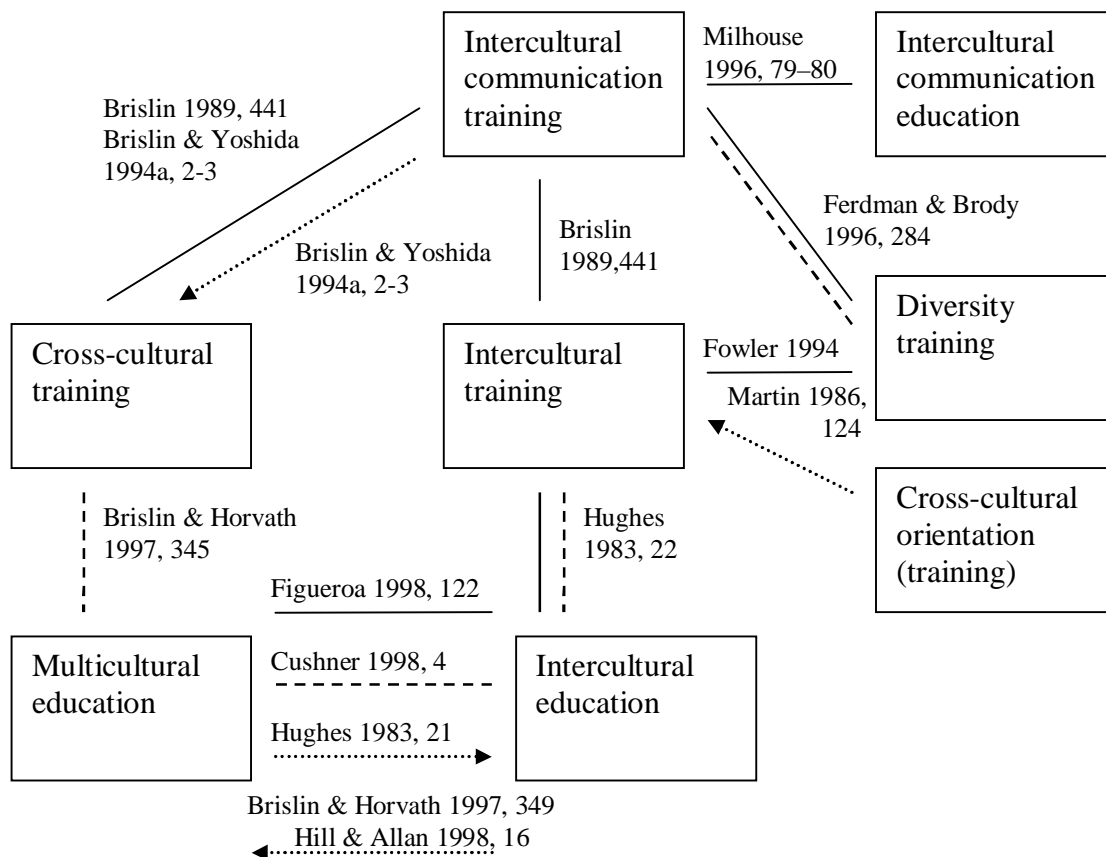
Suomessa kulttuurienvälistä viestintää opetetaan kulttuurienvälisen viestinnän kurssien lisäksi esimerkiksi seuraavien nimikkeiden (erityisesti kulttuuripainotteisen kieltenopetuksen yhteydessä käytettyjen) alla:

- kulttuurienvälinen oppiminen
- kulttuuriopetus/-kasvatus
- kulttuurin-/maantuntemus
- kokemuksellinen kulttuurin ja maan tuntemus
- kansainvälisyyskasvatus/-valmennus
- suvaitsevaisuuskasvatus.

Kaikkosen (1994, 59) mukaan kulttuuripainotteisesta kielen opetuksesta, jossa kielen oppimisen lisäksi opitaan kulttuuria ja viestintää, käytetään Suomessa esimerkiksi käsitteitä 'kulttuurienvälinen oppiminen', 'kulttuurienvälinen viestintä', ja 'kokemuksellinen maan ja kulttuurin tuntemus'. 'Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus' ovat erityisesti kouluopetuksen yhteydessä käytettyjä nimikkeitä opetuksesta, jonka tavoitteena on muun muassa oppia kunnioittamaan ja hyväksymään eri kulttuureita ja erilaisuutta sekä tutustua omaan ja vieraisiin kulttuureihin (ks. esim. Wahlström 1991 tai 1996). Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatuksen opetussisältöihin voi kuulua myös kulttuurienvälistä viestintää käsittelevää aineistoa. Suomalaisen kirjallisuuden ja käsitteiden määrittelyjen vähäisyyden vuoksi en pyri selittämään tarkemmin tässä mainittuja käsitteitä tai arvioimaan niiden yhteyksiä englanninkielisiin käsitteisiin.

4.2.2 Käsitteiden väliset suhteet

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta kirjoitettaessa niistä käytettyjä käsitteitä ei aina määritellä. Toisaalta yhdelle käsitteelle annetut määritelmät voivat olla keskenään ristiriitaisia tai eri käsitteitä määritellään keskenään samoin tai hyvin samankaltaisesti. Tässä työssä havaittuja esimerkkejä kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteiden välisistä suhteista havainnollistetaan seuraavalla sivulla kuviossa 2 'Kuvaus kulttuurinvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta käytettyjen käsitteiden suhteista'.



KUVIO 2. Kuvaus kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta käytettyjen käsitteiden suhteista

Kuvion 2 merkkien selitykset:

Kunkin viitteen ala- tai vasemmalla puolella oleva viiva kuvaa sitä, millainen suhde kyseisessä viitteessä esitetään viivan yhdistämille käsitteille.

Yhtenäinen viiva kuvaa, että käsitteet esitetään samana asiana, synonyymeinä.

Katkoviiva kuvaa, että käsitteet esitetään eri asioina.

Nuoliviiva kuvaa, että käsitteet esitetään ylä- ja alakäsitteenä. Nuoli osoittaa yläkäsitteenä pidettyyn käsitteeseen.

Milhouse (1996, 79–80) on havainnut, että kulttuurienvälisen viestinnän koulutus (intercultural communication training) ja kulttuurienvälisen viestinnän opetus (intercultural communication education) vastaavat toisiaan tavoitteiltaan, opetussisällöiltään ja -menetelmiltään. Brislin (1989, 441) mainitsee, että kulttuurienvälisen viestinnän koulutusta (intercultural communication training) kutsutaan myös kulttuurienvälisyyden koulutukseksi (sekä intercultural training että cross-cultural training). Brislinin ja Yoshidan (1994a, 2–3) mukaan kulttuurienvälisen viestinnän koulutus (intercultural communication training) on usein osa kulttuurienvälisyyden koulutusta (cross-cultural training program), mutta

he mainitsevat myös, että käsitteitä käytetään keskenään sekaisin. Martin (1986, 124) toteaa, että kansainvälisyysvalmennus (cross-cultural orientation training) on kulttuurienvälisyyden koulutuksen (intercultural training) osa-alue.

Fowlerin (1994) mukaan monikulttuurisuuskoulutus (diversity training) on USA:ssa kulttuurienvälisyyden koulutuksesta (intercultural training) käytetty nimitys. Ferdman ja Brody (1996, 284) näkevät että monikulttuurisuuskoulutus (diversity training) vastaa suurelta osin kulttuurienvälisen viestinnän koulutusta (intercultural communication training), koska molempien tavoitteena on valmentaa ihmisiä tehokkaampiin interpersonaalisiin suhteisiin eri kulttuureja edustavien ihmisten kanssa. Monikulttuurisuuskoulutuksessa lisäksi käytetään paljon kulttuurienvälisen viestinnän koulutuksesta lainattuja tai sovellettuja opetusmenetelmiä ja -materiaaleja. Koulutusten erona Ferdman ja Brody pitävät sitä, että monikulttuurisuuskoulutuksessa korostetaan organisaation tavoitteita ja tarpeita.

Usein käytettyjen käsitteiden 'monikulttuurinen opetus' (multicultural education) ja 'kulttuurienvälinen opetus' (intercultural education) merkityksistä ei ole yksimielisyyttä (Figueroa 1998, 122; ks. myös Hoopes & Pusch 1999, 53). Näiden käsitteiden määrittelemine onkin vaikeaa ja niiden rajat ovat usein hämärtyneet (Cushner 1998, 3). Cushner (1998, 3) toteaa, käsitteitä kuitenkin määrittelemättä, käsitteen 'monikulttuurinen opetus' olevan tällä hetkellä suosituin termi Pohjois-Amerikassa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa ja käsitettä 'kulttuurienvälinen opetus' suosittavan Euroopassa. Myös käsitteiden suhteesta toisiinsa tai kulttuurienvälisyyden opettamisen käsitteisiin (esim. intercultural training, cross-cultural training) on monenlaisia näkemyksiä. Monikulttuurinen opetus ja kulttuurienvälinen opetus voidaan nähdään sekä synonyymeinä (Figueroa 1998, 122) että toisistaan eroavina käsitteinä (Cushner 1998, 4). Tämän lisäksi monikulttuurinen opetus voidaan nähdä yläkäsitteenä ja kulttuurienvälinen opetus sen yhtenä osa-alueena (Brislin & Horvath 1997, 349; Hill & Allan 1998, 16) tai suhdetta voidaan pitää päinvastaisena (Hughes 1983, 21).

Monikulttuurinen opetus on hyvin monimuotoinen käsite niin käytännössä kuin teoriassakin (Moodley 1999, 3). Esimerkiksi Magsino (1985, Moodleyn 1999, 2–3 mukaan) on löytänyt käsitteestä kuusi alaluokkaa. Yleisimmin käsitteen määritelmässä korostuu kaksi näkökulmaa. Monikulttuurinen opetus voi tarkoittaa

- 1) opetusta, joka keskittyy monikulttuurisuuteen koululuokissa sekä niihin ongelmiin, joihin opettaja voi törmätä, kun työskentelee monenlaisia kulttuuritaustoja omaavien oppilaiden kanssa (ks. esim. Hughes 1983, 26; Brislin & Horvath 1997, 349). Suomessa käsite 'monikulttuurinen opetus' vastaa tätä näkökulmaa. Siihen sisältyy myös kulttuurienvälisen viestinnän asioita.
- 2) opetusta, jonka avulla pyritään kehittämään muun muassa oppijoiden kulttuurista herkkyyttä, kykyä ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta sekä eirasistisia asenteita, jotta eri kulttuurien edustajat voisivat elää ja työskennellä yhdessä (ks. esim. Hill & Allan 1998, 16; Hoopes & Pusch 1999, 55; Hughes 1983, 26). Suomessa vastaavat tavoitteet korostuvat kansainvälisyys- tai suvaitsevuuskasvatuksen yhteydessä (ks. esim. Wahlström 1991 tai 1996). Kansainvälisyys- ja suvaitsevuuskasvatukseen voi liittyä myös kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjä.

Suhteessa kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteisiin kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus (multicultural education) mielletään yleensä eri asiaksi, vaikka pohjimmiltaan molemmissa on tavoitteena, että erilaiset ihmiset oppivat tulemaan toimeen keskenään. Käsitteet erotetaan enemmän opetuksen käytännön pohjalta. Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus viittaa yleensä lapsille ja nuorille kouluissa annettavaan pidempikestoiseen opetukseen tai kasvatukseen, jonka tavoitteissa korostuvat muun muassa asenteet, ymmärtäminen, hyväksyntä ja kulttuurinen herkkyyttä (ks. esim. Hill & Allan 1998, 16; Hoopes & Pusch 1999, 55; Hughes 1983, 25–26).

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteillä taas tarkoitetaan pääasiassa aikuisille kohdistettua, yleensä lyhytkestoista ja usein työelämään sijoittuvaa koulutusta. Tällaisessa koulutuksessa korostetaan taitonäkökulmaa ja konkreettisia tavoitteita. (Brislin & Horvath 1997, 345.) Tässä työssä tarkoitettua kulttuurienvälisen viestinnän opettamista, kulttuurienvälisen

viestintäkompetenssin kehittämistä, voi sisältyä myös kansainvälisyys- ja suvaitsevuuskasvatukseen. Luultavasti kulttuurienvälisen viestinnän tietoja ja taitoja käsitellään kuitenkin korostetummin kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla.

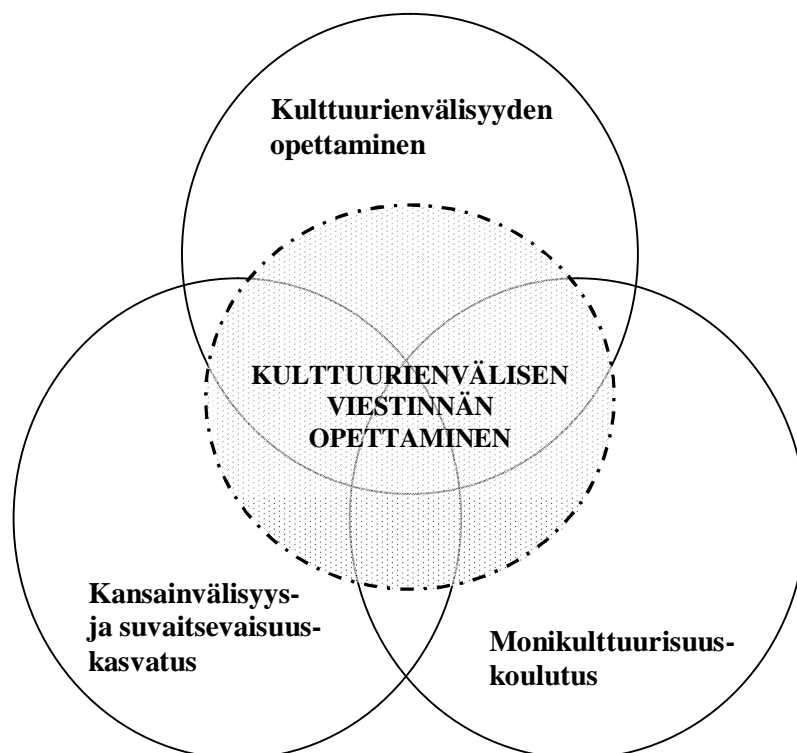
Kulttuurienvälinen opetus (intercultural education) voidaan nähdä sekä kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteiden synonyyminä että eri asiana. Hughes (1983, 22) esittää, että kulttuurienvälinen opetus on eri asia kuin kulttuurienvälisyyden koulutus (intercultural training), mutta antaa kuitenkin käsitteille yhteisen määritelmän. Ero on hänen mielestään se, että kulttuurienvälinen opetus valmentaa viestimään mistä tahansa kulttuurista tulevien henkilöiden kanssa, mutta kulttuurienvälisyyden koulutus opettaa viestimään vain tiettyjen kulttuurien edustajien kanssa. Paige (1993, 165) puolestaan määrittelee kulttuurienvälisen opetuksen kulttuurienvälisyyden koulutuksen määritelmiä (ks. esim. Fowler 1994; Hammer 1995, 8; Hoopes & Pusch 1999, 57; Mumford 1983, 83) vastaavalla tavalla opetuksiksi, jonka tavoitteena on valmentaa ihmisiä elämään ja työskentelemään tehokkaasti muussa kuin omassa kulttuurissaan. Figueroan (1998, 122) mukaan käsitteitä 'monikulttuurinen opetus' ja 'kulttuurienvälinen opetus' käytetään toistensa vastineina. Kulttuurienvälinen opetus voi siis tarkoittaa niin kulttuurienvälisyyden tai kulttuurienvälisen viestinnän opetusta kuin monikulttuurista opetusta tai kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatustakin.

4.2.3 Kulttuurienväliseen viestintään liittyvät opetusalueet

Käsiteanalyysin pohjalta hahmotin seuraavat kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyvät opetusalueet (ks. kuvio 3 seuraavalla sivulla):

- 1) kulttuurienvälisyyden opettaminen (intercultural training, cross-cultural training)
- 2) kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus (multicultural education, intercultural education)
- 3) monikulttuurisuuskoulutus (diversity training)
- 4) kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen (intercultural communication training, intercultural communication education).

Suluissa mainitut englanninkieliset nimitykset ovat kunkin määrittelemäni opetusalueen mahdollisia vastineita, mutta eivät täysin vastaavia, muun muassa koska kirjallisuudessa käsitteitä käytetään sekaisin ja määrittelemättä. Näiden opetusalueiden tavoitteet, opetussisällöt ja -menetelmät ovat paljolti samoja ja päällekkäisiä (ks. esim. Ferdman & Brody 1996, 284; Milhouse 1996). Kulttuurienvälistä viestintää opetetaan kaikilla näillä opetusalueilla.



KUVIO 3. Kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen tässä työssä määriteltyjen opetusalueiden kentässä

Kulttuurienvälisyyden opettamisella tarkoitan opetusta, jonka tavoitteena on kehittää niitä tietoja, taitoja ja asenteita, jotka auttavat oppijaa elämään ja työskentelemään vieraassa kulttuurissa tai kulttuuriatoltaan erilaisten ihmisten kanssa. Yleensä kyseessä on aikuisille työelämässä tai yliopistoissa annettava, usein lyhykestoinen koulutus. Kulttuurienvälisyyden opettamisen eräällä osa-alueella, jota voidaan kutsua vaikkapa *kansainvälisyysvalmennukseksi* (cross-cultural orientation training, intercultural preparation), pyritään valmentamaan esimerkiksi jonkun yrityksen työntekijöitä siirtymään työskentelemään toisessa kulttuurissa. Tämä näkökulma

painottuu usein silloinkin, kun kirjallisuudessa puhutaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta.

Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatuksella tarkoitan opetusta, jonka tavoitteissa korostuvat muun muassa asenteet, ymmärtäminen, hyväksyntä ja kulttuurinen herkkyys. Yleensä tämä on lapsille ja nuorille kouluissa annettavaa pidempikestoista opetusta tai kasvatusta.

Monikulttuurisuuskoulutuksessa opetetaan ryhmiä, joilla on sama kansallinen kulttuuri, mutta koulutettavat ovat muuten kulttuurisesti erilaisia, esimerkiksi eri rotua tai eri sukupuolta. Tällaista koulutusta annetaan erityisesti yrityksissä ja tavoitteena on parantaa esimerkiksi johtamista, tiimityöskentelyä, tuottavuutta ja viestintää huomioimalla kulttuuriset tekijät ja niiden vaikutus. (Monikulttuurisuuskoulutuksesta laajemmin ks. esim. Ferdman & Brody 1996.)

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisella tarkoitan opetusta, jonka tavoitteena on kehittää kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia eli niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita oppija tarvitsee osatakseen viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuuriataustaltaan erilaisten viestijöiden kanssa. Käytännössä kyseessä on pituudeltaan vaihtelevia kursseja muun muassa yliopistoissa ja liike-elämässä. Usein kulttuurienvälistä viestintää opetetaan osana muita kulttuureihin, kulttuurienvälisyyteen tai viestintään liittyviä kursseja.

4.3 Kulttuurienvälinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi

Tässä tutkielmassa tarkastellaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamista, jonka tavoitteena on kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittäminen. Alan kirjallisuudessa kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi ymmärretään yleensä laajasti ja sitä käytetään synonyyminä kulttuurienväliselle kompetenssille. Kulttuurienvälisen kompetenssin (intercultural /cultural competence) ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin (intercultural communication competence) käsitteiden käyttö on hyvin vaihtelevaa ja niiden määrittelystä ei ole yksimielisyyttä

(Bradford, Allen & Beisser 2000, 28 ja 31; Matinheikki-Kokko 1999, 43; Witteborn 2003, 187). Molemmilla on lisäksi useita rinnakkaiskäsitteitä, jotka ovat merkitykseltään joko samoja tai varsin lähellä olevia.

Kulttuurienvälisen kompetenssin ohella puhutaan esimerkiksi kulttuurienvälisistä taidoista (intercultural skills) ja kulttuurisesta herkkyydestä (cultural sensitivity/responsiveness/awareness) tai kulttuurisesta tehokkuudesta (intercultural/cross-cultural/multicultural efficacy/expertise, cross-cultural effectiveness) (ks. myös Bradford, Allen & Beisser 2000, 31; Matinheikki-Kokko 1999, 43). Kulttuurienväliseen viestintäkompetenssiin voivat viitata myös käsitteet 'kulttuurienvälisen kommunikatiivinen kompetenssi' (intercultural communicative competence), 'kulttuurienvälisen viestinnällinen tehokkuus' (intercultural communication effectiveness) ja 'kulttuurienväliset viestintätaidot/ kulttuurienvälisen viestinnän taidot' (intercultural communication skills) (ks. myös Bradford, Allen & Beisser 2000, 31).

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa kulttuurienvälistä kompetenssia tai kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia tarkastellaan tai määritellään varsin harvoin. Kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitteiden hahmottamista vaikeuttaa myös se, että joskus kirjallisuudessa puhutaan taidoista kompetenssin synonyyminä, toisinaan taidot viittaavat kompetenssin yhteen osa-alueeseen.

Kulttuurienvälisyyden opettamisen yhteydessä puhutaan yleensä kulttuurienvälisestä kompetenssista. Paige ja Martin (1996, 42) ymmärtävät kulttuurienvälisen kompetenssin kielellisinä, käyttäytymiseen liittyvinä, asenteellisina ja psykologisina valmiuksina, jotka auttavat henkilöä asumaan ja työskentelemään tehokkaasti toisessa kulttuuriympäristössä. Argyle (1991, 33) näkee kulttuurienvälisen kompetenssin sosiaalisena taitona, jonka avulla suoriudutaan erilaisista tilanteista ja tehtävistä tai saavutetaan erilaisia tavoitteita toisessa kulttuurissa tai toisen kulttuurin edustajien kanssa.

Kulttuurienvälistä kompetenssia tarkastelevissa tutkimuksissa on selvitetty muun muassa sitä, millaiset persoonallisuudenpiirteet, asenteet, käyttäytyminen tai taidot

ennustavat tai luovat vaikutelmaa kulttuurienvälisestä kompetenssista. Tutkimusten pohjalta kulttuurienvälinen kompetenssi vaati hyvien viestintätaitojen lisäksi esimerkiksi joustavuutta ja empaattisuutta (ks. esim. Bradford, Allen & Beisser 2000, 31–35; Korhonen 2000, 16). Puschin (1999, 48–49) mukaan lähes kaikissa tutkimuksissa tulee esille kolme yleistä kulttuurienvälisen kompetenssin taitoa tai kykyä: 1) kyky hallita psykologista stressiä, 2) kyky viestiä tehokkaasti ja 3) kyky luoda interpersonaalaisia ihmissuhteita. Tässä työssä määrittelen *kulttuurienvälisen kompetenssin* tarkoittavan niitä tietoja, taitoja ja asenteita, jotka auttavat oppijaa elämään ja työskentelemään vieraassa kulttuurissa tai kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa

Kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitteiden välinen suhde on suoraan verrannollinen kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteisiin. Kulttuurienvälinen kompetenssi voidaan nähdä laajempänä käsitteenä ja kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi osana sitä. Käsitteitä käytetään kuitenkin usein synonyymeinä, joten kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitettä ei yleensä rajata koskemaan vain viestintään liittyvää osaamista.

Kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmät ja kuvaukset eivät kovin hyvin palvele kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suunnittelua. Viestinnällisen osaamisen ohella niissä esitellään kompetenssina joukko henkilökohtaisia ominaisuuksia ja sosiaalisia taitoja (Korhonen 2002, 180). Myös käsitettä 'kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi' kuvataan tai määritellään yleensä viestinnällisen osaamisen lisäksi muunlaisella osaamisella tai yksilön persoonallisuuspiirteillä (ks. esim. Witteborn 2003). Tällöin se vastaa kulttuurienvälistä kompetenssia sellaisena kuin kulttuurienvälinen kompetenssi tässä työssä määritellään. Esimerkiksi Lehtosen (1998) ja Chenin ja Starostan (1996) näkemykset kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista sisältävät piirteitä, joita voitaisiin pitää kulttuurienvälisen kompetenssin piirteinä. Tällaisia ovat kohdekulttuuriin liittyvien yhteiskunnallisten tietojen lisäksi esimerkiksi itsensä tunteminen, realistinen ja myönteinen käsitys itsestä tai sosiaaliset taidot.

Lehtonen (1998, 7) puhuu kulttuurienvälisestä kommunikatiivisesta kompetenssista jolla hän tarkoittaa kykyä viestiä tavoitteellisesti ja tuloksellisesti vieraassa kulttuurissa. Lehtosen mukaan tämä vaatii kieli- ja kommunikointitaidon lisäksi tietoa kohdekulttuurin sosiaalista arvoista, tavoista, tottumuksista, laeista ja yhteiskunnallista järjestelmistä sekä sopivia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi realistinen ja myönteinen käsitys itsestä, kyky sietää epävarmuutta ja uusia tilanteita ahdistumatta, kyky viestiä avoimuutta oikealla tavalla ja kyky mukauttaa omaa käyttäytymistä uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin.

Chen ja Starosta (1996) ovat kehittäneet kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin mallin, jonka tavoitteena on edistää viestijöiden kykyä tunnistaa, kunnioittaa ja sietää kulttuurienvälisiä eroja ja sopeutua niihin. Mallissa kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: 1) kulttuurienvälinen herkkyyys, 2) kulttuurienvälinen tietoisuus ja 3) kulttuurienvälinen taitavuus. Kulttuurienvälisesti herkkä viestijä tuntee itsensä, on avoin, ennakkoluuloton ja osaa ilmaista rentoutuneisuutta viestintätilanteissa. Kulttuurienvälisesti tietoinen viestijä ymmärtää omaa kulttuuriaan ja toisten kulttuureja sekä kulttuurin vaikutusta ihmisten ajatteluun ja käyttäytymiseen. Kulttuurienvälisesti taitava viestijä hallitsee vuorovaikutustaidot: viestien tuottamisen ja vastaanottamisen taidot, taidon kertoa itsestä tarkoituksenmukaisesti, taidon mukauttaa omaa käyttäytymistä kontekstiin tai tilanteeseen, vuorovaikutuksen hallinnan taidot ja sosiaaliset taidot. (Chen & Starosta 1996, 362–369.)

Kealeyn, Protheroen, MacDonaldin ja Vulpen (2003, 31) laatimassa kulttuurienvälisesti tehokkaan henkilön profiilissa taitavan kulttuurienvälisen viestinnän peruskompetensseiksi esitetään muun muassa

- taito välittää ajatuksiaan, mielipiteitään ja odotuksiaan ymmärrettävällä ja kulttuurisesti sensitiivisellä tavalla
- rohkeus osallistua toiseen kulttuuriin ja kieleen
- taito luoda jaettuja merkityksiä niin, että kaikki kulttuurisesta taustastaan huolimatta ymmärtävät samalla tavalla sen mitä sanotaan
- kyky empaattisesti kokea, ei vain järjellä ymmärtää, kuinka toisen kulttuurin edustajat näkevät maailman.

Kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia voidaan kuitenkin tarkastella myös rajatummin viestinnällisenä osaamisena. Ting-Toomey (1999, 261–265) määrittelee, että kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi on taitoa muuttaa opittu kulttuurienvälinen tieto tarkoituksenmukaiseksi, tehokkaaksi ja sensitiiviseksi viestintäkäyttäytymiseksi. Viestintäkäyttäytymistä pidetään tarkoituksenmukaisena, tehokkaana ja tyydyttävänä, kun eri kulttuureja edustavat ihmiset vaihtavat kielellisiä ja nonverbaalisia viestejä niin, että molemmat viestijät kokevat, että heidät ja heidän viestinsä ymmärretään kuten pitääkin ja halutuvin vaikutuksin. Ting-Toomeyn mukaan viestijät kokevat olevansa tyytyväisiä vuorovaikutukseen, kun heidän tärkeitä identiteettejään (esim. kulttuurisia tai sukupuoleen liittyviä) on käsitelty positiivisesti ja sensitiivisesti. Tässä työssä määrittelen *kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin* tarkoittavan, perinteisiä viestintäkompetenssin määritelmiä mukaillen, niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita viestijä tarvitsee osatakseen viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuuritaustaltaan erilaisten viestijöiden kanssa.

4.4 Viestintäkompetenssi ja kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi

Kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen pohjautuu ajatukseen siitä, että kulttuurienvälinen viestintä on jotenkin erilaista kuin viestintä kulttuuritaustaltaan samanlaisten ihmisten välillä. Tällöin oletetaan, että kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvitaan erilaista viestintäkompetenssia kuin kulttuurin sisäisissä viestintätilanteissa. Chenin ja Starostan (1996, 358) mukaan kirjallisuudessa kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia kuitenkin käsitellään paljolti samalla tavalla kuin viestintäkompetenssia yleensäkin (ks. myös esim. Hammer 1989, 252–253). Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kirjallisuus ei anna juurikaan viitteitä siitä, mikä näiden kompetenssien ero olisi.

Viestintäkompetenssin määritelmissä toistuvat yleisesti samat kompetenssin osa-alueet ja piirteet. Viestintäkompetenssissa nähdään toistuvasti kolme osa-aluetta: kognitiivinen, affektiivinen ja behavioraalinen. Osa-alueista käytetään myös esimerkiksi nimityksiä tieto, motivaatio ja taidot. Kompetenssin piirteinä korostetaan tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Tehokkuus viittaa siihen, kuinka hyvin

viestijä saavuttaa haluamiaan tavoitteita viestinnän avulla ja tarkoituksenmukaisuus muun muassa siihen, kuinka hyvin viestijä huomioi kontekstin viestinnässään. (Bradford, Allen & Beisser 2000, 32 ja 35; Chen & Starosta 1996, 356–358; Valkonen 2003, 25–26.)

Valkosen (2003, 26) viestintäkompetenssin määritelmä sisältää edellä esiteltyt näkökulmat tarkastella viestintäkompetenssia. Valkosen mukaan viestintäkompetenssi, josta hän käyttää käsitettä viestintäosaaminen, tarkoittaa

tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, motivaatiota ja taitoa toimia viestintätilanteissa tavalla, jota viestintään osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, taitoa ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä sellaisten viestinnän eettisten periaatteiden noudattamista, jotka ei vaaranna viestintäsuhteita eivätkä loukkaa toisia osapuolia.

Valkonen (2003, 26) nostaa määritelmässään esiin osana viestintäkompetenssia myös viestinnän metakognitiiviset taidot (taito ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä) sekä viestintäkompetenssin eettisen ulottuvuuden (viestinnän eettiset periaatteet ja niiden noudattaminen). Eettistä näkökulmaa on ryhdytty viime aikoina tuomaan esiin myös kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin yhteydessä. Kulttuurienväliseen viestintäkompetenssiin yhdistetään esimerkiksi taito viestiä toista osapuolta kunnioittavalla ja hänen kulttuurisia identiteettejään vahvistavalla tavalla (ks. esim. Chen & Starosta 1996; Ting-Toomey 1991). Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kirjallisuudessa kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin eettistä ulottuvuutta ei juurikaan ole huomioitu.

Chen ja Starosta (1996, 358–359) pitävät viestintäkompetenssin ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin määritelmien erona sitä, että kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin yhteydessä painotetaan enemmän kontekstuaalisia tekijöitä. Kompetentin viestijän täytyy osata viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, mutta kulttuurienvälisesti kompetentti viestijä osaa viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti sellaisten ihmisten kanssa, jotka identifioituvat tiettyyn fyysiseen tai symboliseen ympäristöön, ovat siis kulttuurisesti erilaisia. Chenin ja Starostan mielestään kulttuurienvälisen kompetenssi vaatii kykyä neuvotella

kulttuurisista merkityksistä ja viestiä viestintäkumppanien moninaisia kulttuurisia identiteettejä huomioiden, kunnioittaen ja niitä vahvistaen.

Gudykunst, Ting-Toomey ja Wiseman (1991, 273) esittävät, että jos kulttuurienvälinen viestintä nähdään samanlaisena kuin muu interpersonaalinen viestintä, kulttuurienvälinen viestinnällinen tehokkuus voidaan määritellä samoin kuin muussa viestinnän opetuksessa. Tällöin kouluttajat pystyisivät käyttämään samoja menetelmiä tehokkuuden kehittämisessä. Viestintäkompetenssin ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin määritelmien ja kuvausten tarkastelun pohjalta kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvittava osaaminen on siinä määrin interpersonaalisen viestintäosaamisen kanssa samankaltaista, että viestintäkompetenssin teoria- ja tutkimustaustaa voitaisiin hyödyntää kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin opettamisessa.

Kulttuurienvälisellä viestintäkompetenssilla on kuitenkin myös omanlaisiaan piirteitä, jotka pitäisi selvittää ja huomioida kulttuurienvälistä viestintää opettaessa. Kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvitaan samoja viestintätaitoja kuin kulttuurin sisäissäkkin viestintätilanteissa, mutta kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tietyt taidot korostuvat tai voidaan tarvita myös omanlaisiaan taitoja. Tällaisia taitoja voisivat olla esimerkiksi

- taito erottaa havainnot ja tulkinta omassa viestintäprosessissaan
- taito tulkita viestinnästä tekemiään havaintoja toisen kulttuurin näkökulmasta
- taito viestiä tavalla, jonka toisen kulttuurin edustaja ymmärtää niin kuin viestijä oli tarkoittanutkin
- taito mukauttaa omaa viestintää toisen kulttuurin viestintätyyliin
- taito viestiä toisen kulttuurin näkökulmasta kompetentilla tavalla
- taito edistää ja tukea vuorovaikutusta kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa
- taito käsitellä kulttuurienvälisten viestintätilanteiden synnyttämiä vahvoja tunteita.

Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin erityispiirteet tulisi tunnistaa ja huomioida kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa.

5 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPETUSSISÄLLÖT

5.1 Kulttuurisesti yleiset ja kulttuurikohtaiset opetussisällöt

Tässä luvussa tarkastelen sitä, millaisia opetussisältöjä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetään ja suositellaan käytettäväksi. Kirjallisuus, jonka pohjalta opetussisältöihin liittyviä asioita olen analysoinut, esitellään liitteessä 4. Käsittelen opetussisältöjä kahdesta näkökulmasta. Ensin selvitän, mitä tarkoitetaan kulttuurisesti yleisillä ja kulttuurikohtaisilla opetussisällöillä. Sitten tarkastelen opetussisältöjä kolmen sisältöluokan avulla: 1) kognitiiviset opetussisällöt (tieto, kulttuurinen tietoisuus), 2) behavioraaliset opetussisällöt (taidot) ja 3) affektiiviset opetussisällöt (asenteet, motivaatio, tunteet).

Eräs kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suurimpia kiistakysymyksiä on ollut kysymys siitä, pitäisikö kulttuurienvälistä viestintää opettaessa opetussisältöjen olla kulttuurisesti yleisiä vai kulttuurikohtaisia. *Kulttuurisesti yleiset opetussisällöt* tarkoittavat kulttuurienväliseen viestinnän tietoja ja taitoja, joita voi soveltaa missä tahansa kulttuurissa, minkä tahansa kulttuurin edustajien kanssa ja monissa kulttuurienvälisissä tilanteissa (ks. esim. Bennett 1998, 9; Brsilin & Horvath 1997, 335–336; Brislin & Yoshida 1994a, 37). Kulttuurisesti yleisiä tietoja ovat esimerkiksi tiedot siitä, millaisia viestintätyylejä tai kulttuurisia arvoja on olemassa tai kuinka kulttuurierot vaikuttava viestinnän havainnointiin ja tulkitaan. Kulttuurisesti yleisiä taitoja ovat esimerkiksi taito erottaa omassa viestintäprosessissaan havainnot ja tulkinta, jolloin on mahdollista tulkita viestintää muutenkin kuin oman kulttuurin näkökulmasta, tai taito käsitellä kulttuurienvälisten viestintätilanteiden synnyttämiä vahvoja tunteita.

Kulttuurikohtaiset opetussisällöt ovat kulttuurienvälisen viestinnän tietoja ja taitoja, joita tarvitaan vain yhdessä tietyssä tai joissakin tietyssä kulttuureissa (ks. esim. Bennett 1998, 9; Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 66). Kulttuurikohtaisista tiedoista on kyse silloin, kun esimerkiksi käsitellään jonkun tietyn kulttuurin viestintätyyliä tai kulttuurisia arvoja tai mitä tietyt ilmeet tai eleet jossakin kulttuurissa merkitsevät. Kulttuurikohtaisia taitoja ovat esimerkiksi kuinka Kiinassa

tervehditään, kuinka ostoksilla käydessä tingitään arabikulttuureissa tai kuinka Yhdysvalloissa keskustelussa saadaan ja annetaan puheenvuoroja.

Molemmille lähestymistavoille on ollut sekä kannattajia että vastustajia, vaikkakin monet kouluttajat ovat suosineet kulttuurisesti yleistä lähestymistapaa (ks. Broome 1986, 297; Milhouse 1996, 91). Fantinin (1997, 132) kansainvälisessä tutkimuksessa kulttuurienvälisen viestinnän kurssien sisällöistä 15–90 % oli kulttuurisesti yleistä, vaikka lähes kaikilla kursseilla oli myös tietty kohdekulttuuri. Kummankaan lähestymistavan paremmuuden tueksi ei kuitenkaan ole ollut tutkimuspohjaista näyttöä (Broome 1986, 297; Gudykunst & Hammer 1983, 124).

Kulttuurisesti yleisten opetussisältöjen käyttämisen paremmuutta on perusteltu sillä, että kulttuurisesti yleinen lähestymistapa

- valmistaa kulttuurikohtaista lähestymistapaa paremmin oppijoita viestimään erilaisten, monista kulttuureista tai etnisistä ryhmistä tulevien, ihmisten kanssa, koska kulttuurin dynamiikan ja vaikutusten yleinen ymmärtäminen on hyödyllisempää kuin kulttuurikohtaiset tiedot (Gannon & Poon 1997, 430; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 274)
- ei vaadi kouluttajalta erityisasiantuntijuutta jostakin tietystä kulttuurista toisin kuin kulttuurikohtainen lähestymistapa (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 274)
- ei ole kulttuurikohtaisen lähestymistavan lailla pinnallista (Broome 1986, 297) tai etnosentrinen näkökulma, joka opettaa käsittelemään toisia heidän kulttuurinsa stereotyyppinä huomioimatta tilanne- ja henkilökohtaista vaihtelua (Goby 1999)
- on opetuksessa erityisen hyödyllinen, kun kaikki koulutettavat ovat menossa eri kulttuureihin (Brislin & Horvath 1997, 336).

Kulttuurikohtaista lähestymistapaa puolustavien perustelujen mukaan

- koulutettavat eivät aina koe kulttuurisesti yleisiä opetussisältöjä järkevinä tai hyödyllisinä (Althen 1994, 191–192)
- kulttuurisesti yleinen lähestymistapa antaa keinotekoisien ymmärryksen kulttuurista (Broome 1986, 297).

Nykyisin puolletaan näiden kahden lähestymistavan yhdistämistä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa (Kohls 1995c, 48; Martin 1986, 129; ks. myös Broome 1986; Cushner 1989, 139). Nähdään, että kumpikaan lähestymistapa ei yksin riitä opettamaan kulttuurienvälistä viestintää, mutta että ne yhdistämällä voidaan saavuttaa etuja, joita kummallakaan lähestymistavalla ei yksinään ole. Opetuksessa on siksi syytä yhdistää sekä kulttuurisesti yleisiä että kulttuurikohtaisia sisältöjä. Lähes yksimielisiä ollaan myös sisältöjen järjestyksestä opetuksessa: ensin pitäisi opettaa kulttuurisesti yleisiä sisältöjä pohjaksi ja sitten kulttuurikohtaisia (Pusch 1994, 114; Kohls 1995c, 48; Korhonen 2002, 173; ks. myös Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 274).

Paigen (1996, 152) mielestä kouluttajien pitäisi ymmärtää kulttuurisesti yleisten ja kulttuurikohtaisten tietojen ero, osata tasapainottaa niiden osuudet ja tietää mitä kannattaa opettaa milloinkin. Cushner (1989, 143) esittää, että kulttuurisesti yleisistä peruskäsitteistä olisi hyvä kehittää koulutusta ja materiaaleja, joita voi käyttää monenlaisten ryhmien kanssa (ks. myös Cushner & Brislin 1996, 19).

5.2 Kognitiiviset, behavioraaliset ja affektiiviset opetussisällöt

5.2.1 Opetussisältöjen luokittelua

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista on pyritty eri tavoin jaottelemaan. Eräs yleinen tapa jaotella opettamista, niin sen tavoitteita kuin sisältöjäkin, on erottaa kolme osa-aluetta tai lähestymistapaa: *kognitiivinen*, *behavioraalinen* ja *affektiivinen* (ks. esim. Albert 1983, 199; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 275–276). Behavioraalinen lähestymistapa kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa painottaa taitoja. *Behavioraalisten opetussisältöjen* tavoitteena on kehittää kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvittavia taitoja.

Kognitiivisen lähestymistavan voidaan katsoa painottavan sekä tietoja kulttuurienvälisestä viestinnästä ja toisista kulttuureista että kulttuurista tietoisuutta. Kulttuurinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta omasta kulttuurista, kulttuurieroista ja kulttuurin vaikutuksista ajatteluun ja käyttäytymiseen (ks. esim. Chen & Starosta

1996, 364–366; Pusch 1994, 113). Toisinaan tietoisuus eritellään omaksi alueekseen (ks. esim. Brislin & Yoshida 1994b, 5; Fantini 1997, 130). Tässä työssä *kognitiivisina opetussisältöinä* tarkastellaan kuitenkin sekä tietoihin että kulttuuriseen tietoisuuteen liittyviä sisältöjä, koska niiden rajanveto on hankalaa. Esimerkiksi tieto siitä, että Ranskassa toisiaan etunimiltä kutsuvat tuttavat voivat teitillä toisiaan, toisaalta lisää tietoa ranskalaisesta viestintäkulttuurista, toisaalta kehittää yleistä ymmärrystä siitä, kuinka viestintä voi olla erilaista eri kulttuureissa.

Tietojen, tietoisuuden ja taitojen lisäksi kulttuurienvälisen viestinnän osa-alueeksi on mainittu eri jaotteluissa esimerkiksi asenteet, motivaatio, tunteet tai tunteisiin liittyvät haasteet (Brislin & Yoshida 1994a, 26; Brislin & Yoshida 1994b, 5; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 275–276). Affektiivinen lähestymistapa kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa yhdistää nämä osa-alueet. *Affektiiviset opetussisällöt* käsittelevät kulttuureihin ja kulttuurienväliseen viestintään liittyviä asenteita, motivaatiota ja tunteita. Niiden tavoitteena on vahvistaa oppijoiden

- kulttuureihin ja kulttuurienväliseen viestintään liittyviä positiivisia asenteita
- motivaatiota osallistua kulttuurienväliseen viestintään ja oppia sitä
- taitoa käsitellä kulttuurinväliseen viestintään ja kulttuurinvälisiin kohtaamisiin liittyviä vahvoja tunteita.

Tämän työn opetussisältöjen jako on varsin teoreettinen. Käytännössä rajanveto on hankalaa, koska sama sisältö voi esimerkiksi sekä lisätä tietoa toisesta kulttuurista että herättää positiivista asennetta tuota kulttuuria kohtaan. Varmaankin juuri tästä syystä kirjallisuudessa erityisesti kognitiivisten ja affektiivisten sisältöjen ero ei ole selkeä. Tiettyjä sisältöjä nimetään sekä kognitiivisiksi että affektiivisiksi. Kognitiiviset ja affektiiviset opetussisällöt voivat olla samoja asioita, mutta näkökulma niihin ja niiden käsittelytapa on erilainen. Kognitiivisten opetussisältöjen tavoitteena on lisätä tietoa ja tietoisuutta, joten tällöin sisältöjen pitäisi auttaa esimerkiksi ymmärtämään, millaisia eroja kulttuureilla on. Affektiiviset opetussisällöt sen sijaan pyrkivät vaikuttamaan asenteisiin, motivaatioon ja tunteisiin, joten niiden tulisi muun muassa opettaa hyväksymään kulttuurienväliset erot ja vahvistaa halua mukautua kulttuurieroihin.

Tässä tutkielmassa tarkastellussa kulttuurienvälisyyden opettamisen kirjallisuudessa on osin opetussisältöjä, jotka eivät sovi tämän työn puheviestinnälliseen näkökulmaan tai tapaan raja kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen koskemaan viestinnän ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin opettamista. Siksi en käsittele opetussisältöjä, joiden olen katsonut kuuluvan kulttuurienvälisyyden opettamiseen, mutta ei kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi monet maan- ja kulttuurintuntemukseen liittyvät aiheet (jonkin maan tai kulttuurin historia, politiikka, maantiede, uskonto, tms.) tai kulttuurishokki (sen oireet, eteneminen, jne.).

5.2.2 Kognitiiviset opetussisällöt

Kognitiiviset opetussisällöt tarkoittavat tässä opetussisältöjä, joilla pyritään lisäämään kulttuureihin ja kulttuurienväliseen viestintään liittyviä tietoja ja kulttuurista tietoisuutta. Luokittelin kognitiiviset opetussisällöt viiteen kategoriaan. Luokittelu perustuu sisältöalueisiin, joita tässä työssä tarkastellun kirjallisuuden pohjalta yleisesti suositellaan tai käytetään. Käytettäviä ja suositeltuja sisältöjä ei tässä tarkastelussa ole eroteltu, koska oletan kouluttajien opettavan sisältöjä, joita he pitävät hyvinä ja hyödyllisinä ja suosittelisivat toisillekin.

Kokosin opetussisältöihin liittyvät maininnat ja suositukset kirjallisuudesta. Jätin pois sisällöt, joista esiintyi vain yksittäisiä mainintoja ja luokittelin usein toistuvat viiteen kategoriaan. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kognitiivisina opetussisältöinä käytetään ja suositellaan seuraavia sisältöalueita:

- 1) yleiset viestinnän ja kulttuurienvälisen viestinnän käsitteet, teorit, mallit ja määritelmät
- 2) kulttuurien piirteet ja niiden vertailu
- 3) viestinnän piirteet eri kulttuureissa ja niiden vertailu
- 4) kulttuurien ja viestinnän erojen vaikutus viestintään
- 5) oman kulttuurin ja sen viestinnän piirteet.

Näitä aiheita voidaan käsitellä sekä kulttuurisesti yleisestä että kulttuurikohtaisesta näkökulmasta. Seuraavaksi esittelen lähemmin kutakin sisältöaluetta.

Erilaisia viestintään ja kulttuurienväliseen viestintään liittyviä käsitteitä, teorioita, malleja ja määritelmiä sekä opetetaan että suositellaan opetettavan osana kulttuurienvälistä viestintää (esimerkkejä yleisesti opetuista teorioista ja malleista ks. esim. Fantini 1997, 133–134). Erityisesti korostetaan käsitteitä 'kulttuuri' ja 'viestintä'. Esimerkiksi Paige (1996, 154) esittää, että kaikessa kulttuurienvälisyyden opettamisessa pitäisi käsitellä kulttuurienvälisen viestinnän peruskäsitteitä.

Kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla esitellään kulttuurien piirteitä ja vertaillaan niitä sekä kulttuurisesti yleisestä että kulttuurikohtaisesta näkökulmasta. Kulttuurisesti yleisiä opetussisältöjä ovat yleiset tiedot siitä, millaisia piirteitä kulttuureilla voi olla tai miten kulttuurit yleisesti ottaen eroavat toistaan. Piirteitä, joiden osalta kulttuureja ja niiden eroja tarkastellaan, ovat esimerkiksi

- asenteet, arvot, uskomukset
- käyttäytyminen (esim. päätöksenteko, ”do’s and dont’s”), normit
- ihmissuhteet ja niihin vaikuttavat tekijät: roolit, luokka, status.

Kulttuurikohtaisesta näkökulmasta tarkastellaan konkreettisin esimerkein sitä, millaisia piirteitä tietyllä kulttuurilla tai tietyillä kulttuureilla on tai kuinka jotkut tietyt kulttuurit eroavat toisistaan.

Vastaavalla tavalla tarkastellaan ja vertaillaan myös viestinnän piirteitä eri kulttuureissa. Tarkasteltavia piirteitä ovat esimerkiksi

- kieli ja kielenkäyttö
- nonverbaalinen viestintä
- tietyssä kulttuurissa tarvittavat viestintätaidot ja taitavana pidetty viestintä.

Opetuksessa käsitellään kulttuurisesti yleisesti näkökulmasta sitä, kuinka eri kulttuureissa voidaan viestiä tai kuinka kulttuurit eroavat viestinnältään yleisesti. Kulttuurikohtaisten sisältöjen avulla opitaan, kuinka tietyssä kulttuurissa tai tietyissä kulttuureissa viestitään.

Merkittävä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen sisältöalue on kulttuurien ja viestinnän erojen vaikutus viestintään. Tämän aihealueen peruskysymys on, kuinka kulttuurien ja viestinnän erot vaikuttavat viestintään? Opetuksessa voidaan käsitellä muun muassa sitä, kuinka viestintää havainnoidaan ja tulkitaan eri kulttuureissa tai sitä, mitä stereotyyppiat ovat ja kuinka ne vaikuttavat viestintään. Opetuksessa

tarkastellaan myös kulttuurisia väärinymmärryksiä: mitkä tekijät niitä aiheuttavat ja kuinka niitä voidaan välttää, vähentää tai korjata. Voidaan käsitellä myös sitä, kuinka eri kulttuureissa ja kulttuurienvälisissä tilanteissa luodaan ja ylläpidetään interpersonaalisia suhteita. Kulttuurien ja viestinnän erot ilmenevät myös siinä, millaista viestintää pidetään tehokkaana eri kulttuureissa. Voidaan pohtia myös, millainen viestintä on tehokasta kulttuurienvälisissä tilanteissa yleisesti.

Myös oman kulttuurin ja sen viestinnän piirteiden tuntemista pidetään aiheena, jota kulttuurienvälisestä viestintästä opettaessa tulisi käsitellä. Tällöin perehdytään siihen, millainen kunkin oppijan oma kulttuuri on ja kuinka hänen omassa kulttuurissa viestitään.

5.2.3 Behavioraaliset opetussisällöt

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa behavioraalisten opetussisältöjen tavoitteena on opettaa kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvittavia taitoja. Alan kirjallisuudessa kyllä korostetaan behavioraalisia tavoitteita ja kulttuurienvälisen viestintätaitojen kehittämistä, mutta taidoista puhutaan enimmäkseen varsin yleisellä tasolla. Kirjallisuudesta löytyy joitakin esimerkkejä siitä, mitä taitoja kulttuurienvälisestä viestinnästä tulisi opettaa. Tieto on kuitenkin varsin vähäistä ja irrallista, joten kovin kattavaa ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamista tukevaa taitojen kuvausta sen pohjalta ei voi laatia.

Kealey, Protheroe, MacDonald ja Vulpe (2003) lähtivät kehittämään kulttuurienvälisen taitojen määrittämistä havaittuaan, että heidän ja monien muidenkin kulttuurienvälisyyden opettamisen kurseilla tavoitteet ilmaistiin niin abstraktisti, että tavoitteista ei ollut hyötyä opetuksen suunnittelulle. He laativat kulttuurienvälisesti tehokkaan henkilön profiilin, joka pyrkii kuvaamaan sitä, miten kulttuurienvälisesti kompetentti henkilö toimii ja käyttäytyy. Näin saadaan koulutukselle konkreettisia, havaittavia ja arvioitavissa olevia tavoitteita. Myös Fowler ja Blohm (2004, 45) ovat vaatineet, että opetuksen tavoitteet pitäisi ilmaista käyttäytymisen kuvauksina.

Kealeyn, Protheroen, MacDonaldin ja Vulpen (2003) mallissa eräs keskeinen kulttuurienvälisesti tehokkaan viestijän kompetenssi on, että viestijä pystyy luomaan jaettuja merkityksiä niin, että toiset kulttuurisesta taustastaan huolimatta ymmärtävät samalla tavalla sen, mitä sanotaan. Käyttäytymisen tasolla tämä ilmenee esimerkiksi niin, että viestijä

- 1) pyrkii parantamaan viestintää välttämällä stereotyyppisiä oletuksia siitä, miten toisen kulttuurin edustajat ymmärtäisivät sen mitä sanotaan
- 2) osaa tunnistaa, mitkä arvot ovat eri kulttuureja edustaville yhteisiä ja mitkä eivät
- 3) osaa kuunnella tehokkaasti, esimerkiksi toistaa mitä toiset ovat sanoneet
- 4) hallitsee strategioita, joilla voi ratkaista viestinnän väärinkäsityksiä, esimerkiksi tarkastaa, ovatko toiset ymmärtäneet jonkin seikan, että itse on ymmärtänyt tai muotoilee sanottavansa toisin parantaakseen lisätäkseen ymmärtämistä (Kealey ym. 2003, 31).

Chenin ja Starostan (1996) kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin mallissa yksi näkökulma kompetenssiin on behavioraalinen näkökulma, jota he kutsuvat kulttuurienväliseksi taitavuudeksi (intercultural adroitness). Se pyrkii selittämään, kuinka kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa toimitaan ja viestitään tehokkaasti. Kulttuurienvälisen taitavuuden taitoina esitetään seuraavat viestintätaitoja vastaavat taidot:

- 1) viestien tuottamisen ja vastaanottamisen taidot: hallitsee myös muun kuin oman kielen kielenkäytön sääntöjä
- 2) taito kertoa itsestä tarkoituksenmukaisesti
- 3) taito mukauttaa oma käyttäytyminen eri konteksteihin sopivalla tavalla
- 4) keskustelun hallinnan taidot: osaa puhua vuorollaan ja aloittaa ja päättää keskustelun tarkoituksenmukaisesti
- 5) sosiaaliset taidot: esimerkiksi empatia ja taito vahvistaa toisen identiteettiä. (Chen & Starosta 1996, 367–369.)

Hammer (1989, 252–253) totesi Spitzbergin ja Hechtin (1984) ja Spitzbergin ja Cupachin (1984) määrittämien yleisen viestintäkompetenssin taitojen vaikuttavan hyvin samankaltaisilta taidoilta, kuin mistä kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin

yhteydessä kirjoitetaan. Hammer pitääkin näitä viestintätaitoja myös oleellisina kulttuurienvälisen viestinnän perustaitoina:

- 1) vuorovaikutuksen hallinta: osataan osallistua keskusteluun ja ottaa puheenvuoroja
- 2) välittömyys: osataan vaikuttaa lähestyttävältä vuorovaikutuksen aikana
- 3) sosiaalinen rentoutuneisuus: osataan hallita vuorovaikutuksen aikana koettua stressiä ja levottomuutta
- 4) ilmaisullisuus: osataan ilmaista omia mielipiteitä ja ajatuksia
- 5) toisiin suuntautuneisuus: osataan huomioidaan toisia, ollaan heistä kiinnostuneita ja mukaudutaan toisten viestintään.

Hammer (1995, 10–11) olettaa edellä mainittujen taitojen olevan perusteiltaan kulttuurisesti yleisiä, vaikka niihin liittyvä käyttäytyminen saakin eri muotoja eri kulttuureissa. Esimerkiksi kaikissa kulttuureissa tarvitaan taitoa ottaa puheenvuoroja tai viestiä lähestyttävyyttä, mutta eri kulttuureissa näitä tavoitteita saavutetaan hieman erilaisin viestinnällisin keinoin. Hammer pitää näitä viittä taitoaluetta merkittävinä, kun eri kulttuureista tulevat ihmiset arvioivat omaa ja toisten kompetenssia vuorovaikutuksen aikana. Nämä taidot ovat siis ainakin jossain määrin kulttuurisesti yleistettävissä. Kulttuurihaustaan riippumatta ihmiset pitävät kompetentteina viestijöinä sellaisia viestijöitä, jotka ovat taitavia vuorovaikutuksen hallinnassa, välittömyydessä, sosiaalisessa rentoutuneisuudessa, ilmaisullisuudessa ja toisiin suuntautumisessa. Myös Witteborn (2003, 190) mainitsee, että tutkimusten pohjalta kulttuurienvälisen kompetenssin vaikutelmaa luo, jos hallitsee esimerkiksi empatian ilmaisemisen, keskustelun hallinnan taidot ja asennoituu positiivisesti toisia kulttuureita kohtaan.

Kirjallisuuden pohjalta ei synny selkeää kuvaa siitä, millaisia taitoja kulttuurienvälisestä viestinnästä pitäisi opettaa. Kuvaukset kulttuurienvälisen viestinnän taidoista eivät ole kovin kattavia, jäseneltyjä tai konkreettisesti ilmaistuja. Taitoja ei ole myöskään esitetty millään tavoin hierarkkisesti, kuten esimerkiksi puheviestintätaitoja (ks. esim. Valo 1995). Kulttuurienvälisen ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kuvaukset esittelevät joitakin kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvittavia taitoja. Kuvaukset eivät kuitenkaan kaikilta osin hyödytä kulttuurienvälisen viestinnän opettamista sellaisena kuin se

tässä työssä määritellään: viestintään ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittämiseen keskittyvänä.

5.2.4 Affektiiviset opetussisällöt

Affektiivinen lähestymistapa kulttuurienvälisen viestinnän opetuksessa voi korostaa sekä asenteisiin, motivaatioon että tunteisiin liittyviä kysymyksiä. Affektiivista osaamista kehittämään pyrkivien opetussisältöjen tavoitteena on

- kehittää kulttuureihin, kulttuurienväliseen viestintään, sen osaamiseen ja oppimiseen liittyviä positiivisia asenteita ja motivaatiota
- opettaa käsittelemään kulttuurinväliseen viestintään ja kulttuurinvälisiin kohtaamisiin liittyviä vahvoja tunteita.

Kirjallisuudessa kulttuurienvälisen viestinnän affektiivisista opetussisällöistä puhutaan enemmän epäsuorasti yleisellä opetuksen tavoitteiden tasolla ja sisältöjä konkretisoidaan vain harvoin. Affektiiviseen oppimiseen tähtävinä aiheina mainitaan esimerkiksi omat kulttuuriset arvot, toisten kulttuurien arvot, tunteet ja tilanteet, joita syntyy kun erilaiset arvot kohtaavat, oma motivaatio viestiä kulttuurisesti erilaisten viestijöiden kanssa, kulttuurinen sensitiivisyys, ennakkoluulot, rasismi, seksismi ja syrjintä (Brislin 1989, 449; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 281–282).

Affektiiviset sisällöt ovat paljolti päällekkäisiä kognitiivisten opetussisältöjen kanssa, koska samat sisällöt voivat aikaansaada sekä affektiivista että kognitiivista oppimista. Erona voidaan nähdä erilainen näkökulma tai käsittelytapa. Kognitiiviset sisällöt keskittyvät siihen, mitä taitavan kulttuurienvälisen viestijän pitäisi tietää. Affektiivisissa sisällöissä kysymys on siitä, mitä taitavan viestijän pitäisi ajatella ja tuntea. Kognitiivisen lähestymistavan mukainen tapa käsitellä jotakin sisältöä auttaa oppijoita ymmärtämään, millaisia eroja kulttuureilla on, affektiivinen käsittelytapa sen sijaan auttaa hyväksymään erot ja vahvistaa haluaa mukautua niihin. Käytännössä eroa tuskin voi havaita tai tehdä, vaan kognitiivista ja affektiivista oppimista tapahtuu samanaikaisesti.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa vahvat tunteet ja niiden käsittely on varsin omanlaisensa opetussisältö verrattuna muuhun viestinnän opettamiseen. Kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa, erityisesti itselle vieraassa kulttuuriympäristössä, tutut tiedot ja taidot voivat osoittautua vääriksi tai sopimattomiksi ja asiat eivät välttämättä mene totutulla tavalla. Tällaiset tilanteet synnyttävät vahvoja tunnereaktioita: ihmiset turhautuvat, hämmentyvät, huolestuvat tai vihastuvat. (Brislin & Horvath 1997, 344; Brislin & Yoshida 1994b, 7.)

Alan kirjallisuudessa tunnereaktioista ja niiden käsittelemisestä puhutaan pääasiassa kulttuurienvälisyyden opettamisen yhteydessä, kun valmennetaan ihmisiä elämään ja työskentelemään toisessa kulttuurissa. Sisältöinä korostetaan kulttuurishokin ymmärtämistä ja stressin hallintaa (Brislin & Yoshida 1994a 10–11). Vastaavia tunnereaktioita voivat aiheuttaa kuitenkin myös kulttuurienväliset tilanteet, joita kohdataan omassa tutussa kulttuuriympäristössä. Tämän takia tunteiden ja niiden käsittelyn tulisi kuulua myös kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. Kirjallisuudessa tätä ajatusta ei juurikaan tuoda esille. Brislin (1989, 442) on lyhyesti maininnut, että affektiivinen oppiminen voi saada ihmiset nauttimaan vieraassa kulttuurissa oleskelun lisäksi myös vuorovaikutuksesta kulttuurisesti erilaisten kanssa omassa maassaan.

5.3 Koonti opetussisällöistä

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa suositellaan yleisesti, että opetukseen sisällytettäisiin sekä kognitiivisia, behavioraalisia että affektiivisiä sisältöjä (ks. esim. Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 275–276, ks. myös Brislin & Yoshida 1994b, 10; Albert 1983, 199). Hyödyllisenä pidetään myös kulttuurikohtaisten ja kulttuurisesti yleisten sisältöjen yhdistämistä opetuksessa (Kohls 1995c, 48; Martin 1986, 129; ks. myös Broome 1986; Cushner 1989, 139).

Kulttuurienvälisen viestinnän kurssin opetussisältöjä valittaessa suositetaan huomioitavan muun muassa

- koulutuksen tavoitteet
- koulutettavien tarpeet
- koulutettavien taso
- kouluttajan kokemus
- käytettävissä oleva aika (Brislin, Landis & Brandt 1983, 21; Paige 1996, 154).

Brislin, Landis ja Brandt (1983, 20) korostavat, että sisältöjen pitäisi olla sellaisia, että koulutettavat kokevat ne selkeästi relevantteina. Tällöin vältetään vihamielisyydeltä, jota syntyy, jos koulutettavat eivät näe koulutuksen hyötyä ja merkitystä, vaan pitävät sitä ajan hukkana.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen opetussisältöihin liittyvät kommentit ja näkemykset eivät ilmeisesti perustu tieteelliselle tutkimukselle, vaan sille, kuinka alla on toimittu ja toimitaan. Näyttää siltä, että kulttuurienvälisen viestinnän opetussisällöistä on lähinnä tutkittu sitä, mitä sisältöjä opetuksessa käytetään. Oletettavaa on, että kokemustensa perusteella kouluttajat uskovat käyttämiensä ja suosittelemiensä opetussisältöjen hyödyllisyyteen, mutta mitään tieteellistä näyttöä sisältöjen tehokkuudesta ei näytä olevan.

Jos kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen nähdään kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittämisenä, opetussisältöjen tulisi tällöin perustua käsitykseen kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista. Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin määrittely ja tarkastelu vaikuttaa kuitenkin toistaiseksi olleen siinä määrin puutteellista, että vahvaa tukea opetuksen sisältöjen määrittelemiseen sieltä ei saa. Lisäksi kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista on usein tarkasteltu tavalla, joka vastaa tämän työn lähestymistavasta kulttuurienvälisestä kompetenssista. Tämä tarkastelutapa tuo mukanaan näkökulmia ja sisältöalueita, joista ei ole hyötyä kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin opettamiselle. Toisaalta viestintäkompetenssilla ja kulttuurienvälisellä viestintäkompetenssilla vaikuttaa olevan siinä määrin yhteistä (ks. esim. Chen & Starosta 1996, 358; Hammer 1989, 252–253), että viestintäkompetenssin teoria- ja tutkimustaustaa voitaisiin hyödyntää

kulttuurienvälisiä viestintäkompetenssia opetettaessa eli siis myös kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjä määriteltäessä.

6 KULTTUURIENVÄLISEN VIESTINNÄN OPETUSMENETELMÄT

6.1 Opetusmenetelmien luokittelua

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa voidaan käyttää paljolti samanlaisia opetusmenetelmiä kuin viestinnän opetuksessa yleisemminkin (Kim & Gudykunst 1990, 152). Monet menetelmät on muokattu muiden alojen käyttämistä opetusmenetelmistä (Fowler & Blohm 2004, 37; Pusch 2004, 15). Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa korostetaan sekä tiedollisten että kokemuksellisten opetusmenetelmien käyttöä. Paljon käytettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi luennot, lukumateriaalien käyttäminen ja ryhmäkeskustelut (Beebe & Biggers 1986, 59; Fantini 1997, 139). Tyypillisiksi menetelmiksi ovat nousseet myös esimerkkitapausten, kriittisten tilanteiden ja tapauskuvausten analysoiminen, roolityöskentely ja simulaatiot (Paige & Martin 1996, 52; Ramsey 1996, 7–8).

Kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmiä ja –materiaaleja on myös tuoteistettu. Kouluttajat voivat hankkia valmiina esimerkiksi erilaisia kulttuurienvälisen viestinnän harjoituksia tai opetusmateriaalia, kuten itsearviointimittareita, pelejä ja opetusvideoita. Kirjallisuudesta löytyy eri opetusmenetelmiin liittyviä harjoituksia ja materiaaleja. Kouluttajat joutuvat kuitenkin yleensä aina mukauttamaan valmiita materiaaleja tiettyjen oppijoiden tarpeisiin (Fowler & Blohm 2004, 40).

Kirjallisuudessa opetusmenetelmistä kirjoitetaan käsitteillä 'metodologia' (methodology), 'metodi' (method) ja 'tekniikka' (technique). Fowler ja Blohm (2004, 38) kritisoivat sitä, että näitä käsitteitä käytetään sekaisin. Heidän mielestään metodologia viittaa metodien joukkoon. Metodia he taas pitävät menettelytapana tai prosessina, jolla tavoitellaan tiettyä tulosta. Käsitteen 'tekniikka' oikeana

merkityksenä Fowler ja Blohm pitävät opetuksen teknistä toteuttamista. Esimerkkinä he mainitsevat tilanteen, jossa esimerkkitapauksia analysoidaan (case study - menetelmä) kolmen hengen ryhmissä (tekniikka). Kansanen (2004, 32) esittää, että metodi viittaa yleensä opetusmenetelmien laaja-alaiseen tarkastelutapaan ja tekniikka taas suppeampaan. Hänen mukaansa metodilla tavallisesti tarkoitetaan sitä konkreettista tapaa, jolla opiskellaan.

Vuorisen (1993, 63) mukaan opetusmenetelmät tarkoittavat ”niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista”. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003, 237) näkevät, että opetusmenetelmät ovat keinoja ja menetelmiä, joiden avulla opettaja pyrkii aikaansaamaan oppimista. Ramsey (1996, 7) määrittelee opetusmenetelmän (methodology) olevan tietoisesti laadittu, aikaan sidoksissa oleva tapahtuma, joka tarjoaa tilaisuuden kulttuurienväliseen oppimiseen. Tässä työssä *opetusmenetelmällä* tarkoitan niitä tilanteita tai toimintoja, joita kouluttaja suunnittelee ja toteuttaa aikaansaadakseen ja edistääkseen oppimista.

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opetusta ja opetusmenetelmiä on niin paljon ja monenlaista, että niitä ei voida käsitellä yksitellen, vaan tarvitaan luokitustapoja. Alan opetusta ja opetusmenetelmiä on luokiteltu monin tavoin. (Cargile & Giles 1996, 387.) Kirjallisuudesta löytyy useita opetuksen tyyppien tai opetuksellisten lähestymistapojen luokituksia. Joissakin luokituksissa yksi tyyppi tai lähestymistapa vastaa yhtä opetusmenetelmää. Toisinaan yhden tyyppiseen opetuksen tai lähestymistapaan katsotaan kuuluvan useita opetusmenetelmiä.

Opetusmenetelmiä on luokiteltu yleensä kahden tai kolmen ulottuvuuden perusteella. Luokittelussa tyypillisimmin käytettyjä ulottuvuuksia ovat

- opetus- ja oppimisprosessin luonne: tiedollinen – kokemuksellinen
- opetussisällön luonne: kulttuurisesti yleinen – kulttuurikohtainen
- opetuksen tavoite: kognitiivinen – behavioraalinen – affektiivinen oppiminen
- oppijan osallistumisen aste: matala – keskinkertainen – korkea.

(Opetusmenetelmien luokitteluja ks. esim. Gannon & Poon 1997; Gudykunst, Guzley & Hammer 1996; Gudykunst & Hammer 1983.)

Yksi tapa tarkastella opetusmenetelmiä on se, millaista oppimista kullakin menetelmällä katsotaan tavoiteltavan tai voitavan saavuttaa. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisella nähdään yleisesti olevan kognitiivisia (tiedot, tietoisuus), behavioraalisia (taidot) ja affektiivisiä (asenteet, motivaatio, tunteet) tavoitteita. Eri opetusmenetelmillä katsotaan voitavan saavuttaa eri tavoitteita, yhtä tai useampia. Fowler ja Blohm (2004, 40) toteavat, että käytännössä kaikki tavoitteet yhdistyvät niin, että niitä on mahdotonta erottaa. Kouluttajan pitäisikin valita, mitä tavoitetta pitää tärkeimpänä ja mihin haluaa keskittyä (Fowler & Blohm 2004, 40). Menetelmiä eri tavoin käyttämällä voidaan painottaa eri tavoitetta tai tavoitteita. Esimerkiksi ryhmäkeskustelu kulttuurienväliseen viestintään liittyvästä aiheesta voi aikaansaada lähinnä kognitiivista oppimista, jos keskustelussa painotetaan vain tietoja. Keskustelun erilainen sisältö mahdollistaa myös affektiivisen oppimisen, esimerkiksi asenne jotakin kulttuuria kohtaan muuttuu positiivisemmaksi tai kulttuurienvälisen viestintämotivaatio lisääntyy. Jos kyseessä on monikulttuurinen ryhmä, harjoituksessa voidaan mahdollistaa myös kulttuurienvälisen viestinnän taitojen oppiminen, kun tilanteeseen liitetään taitoharjoittelu.

6.2 Tiedolliset ja kokemukselliset opetusmenetelmät

6.2.1 Kaksi lähestymistapaa kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa nähdään usein kaksi lähestymistapaa: tiedollinen (didactic, intellectual) ja kokemuksellinen (experiential). Tiedollinen lähestymistapa kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa pohjautuu ajatukseen, että tietyn kulttuurin ja sen ihmisten ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voisi tulla toimeen sen kulttuurin edustajien kanssa (Blake, Heslin & Curtis 1996, 168). Kokemuksellinen lähestymistapa lähtee oletuksesta, että ihmiset oppivat kulttuurienvälistä viestintää parhaiten kokemuksen kautta ja osallistumalla itse aktiivisesti, ei passiivisena vastaanottajana.

Opetusmenetelmien jaottelu tiedollisiin ja kokemuksellisiin menetelmiin perustuu opettamisen ja oppimisen prosessin luonteen tarkasteluun. Tiedollisia menetelmiä käytettäessä oppiminen tapahtuu ajattelun avulla. Oppija vastaanottaa tietoa, analysoi ja soveltaa sitä. Kokemuksellisia opetusmenetelmiä käytettäessä oppiminen tapahtuu

kokemuksen kautta. Oppija kokee, analysoi kokemaansa ja tekee siitä johtopäätöksiä ja yleistyksiä, joita voi soveltaa käytäntöön.

Tiedolliset opetusmenetelmät ovat menetelmiä, joiden käyttäminen painottaa kognitiivisia tavoitteita. Niiden avulla kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa pyritään laajentamaan ihmisten ajatuksia toisista kulttuureista ja kulttuurienvälisestä kokemuksesta (Brislin 1989, 447). Tiedolliset menetelmät ovat hyödyllisiä faktojen ja tiedon välittämisessä (Gannon & Poon 1997, 432). Tiedollinen opetus voi vaikuttaa positiivisesti myös motivaatioon ja asenteisiin. Yleensä käytännössä tiedollisia menetelmiä käyttävä opetus on ”perinteistä” opetusta: luentoja tai keskusteluja, joissa kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä esitellään ja käsitellään (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 65).

Tiedollisten opetusmenetelmien käyttäminen on varsin edullista ja kouluttajan on helppo suunnitella ja aikatauluttaa niitä (Brislin & Horvath 1997, 336). Menetelmien vaarana on, että ne tarjoavat liikaa tietoa ja oppijat väsyvät tai liiallisesti käytettynä menetelmät voivat tehdä opetuksesta tylsää (Brislin 1989, 444). Kirjallisuudessa suositellaan, että tiedollisilla menetelmillä opittuja asioita vahvistettaisiin harjoituksilla (Blake, Heslin & Curtis 1996, 170; Brislin & Horvath 1997, 336).

Kokemuksellisia opetusmenetelmiä ovat esimerkiksi simulaatiot ja roolityöskentely. Näillä menetelmillä pyritään synnyttämään oppijoille kokemuksia, joissa he joutuvat reagoimaan kokonaisvaltaisesti: ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 66; Gudykunst & Hammer 1983, 124). Pelkkä kokemus ei kuitenkaan riitä, vaan oleellista on, että kokemuksista keskustellaan, jotta niistä opitaan. Kokemusta täytyy siis analysoida ja analyysin pohjalta tehdä opitusta yleistyksiä, joita voidaan soveltaa käytäntöön. (ks. esim. McCaffery 1986, 170–173.) Kokemukselliset menetelmät mahdollistavat erityisesti taitojen kehittymisen, kulttuurisen tietoisuuden lisääntymisen ja muutokset asenteissa, motivaatiossa ja tunteissa.

Kokemuksellisia opetusmenetelmiä pidetään vaativina sekä kouluttajalle että koulutukseen osallistujille. Menetelmät voivat herättää osallistujissa vihamielisyyttä ja muita vahvoja tunteita. Kouluttajan täytyy hallita käyttämänsä menetelmä ja

hänellä pitää olla valmius käsitellä oppijoissa mahdollisesti herääviä tunteita. Parhaimmillaan kokemukselliset menetelmät kuitenkin saavat ihmiset harjoittelemaan ja kokeilemaan, joten nämä menetelmät sopivat erityisen hyvin taitojen opettamiseen (McCaffery 1986, 173). Pusch (1995, 169) uskoo, että jos opetuksen tavoitteena on kehittyä viestimään tehokkaammin toisista kulttuureista tulevien kanssa, tätä todennäköisesti ei saavuteta ilman osallistumista siihen kokemukseen. Myös kulttuurienvälisiin tilanteisiin liittyvien tunteiden käsittely on kokemuksellisille opetusmenetelmille luonteenomaista (ks. esim. Gudykunst & Hammer 1983, 124).

Tässä työssä tarkastelen opetusmenetelmiä seuraavalla sivulla taulukossa 1 esitetyllä luokituksella. Luokituksessa jaoin opetusmenetelmät tiedollisiin ja kokemuksellisiin menetelmien opetus- ja oppimisprosessin luonteen perusteella. Luokitteluni perustuu, niiltä osin kuin mahdollista, kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kirjallisuudessa esitettyihin näkemyksiin menetelmien opetus- ja oppimisprosessin luonteesta. Näistä asioista kirjallisuudessa on joidenkin menetelmien osalta varsin yhteneviä käsityksiä, toisten kohdalla taas näkemykset hajautuvat. Kirjallisuudessa asiaan liittyvä tieto on myös osin puutteellista. Tämän takia nojasin luokittelussa myös omiin kokemuksiini kulttuurienvälisen viestinnän opiskelusta.

TAULUKKO 1. Kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmien luokittelu tässä työssä

TIEDOLLISET OPETUSMENETELMÄT	KOKEMUKSELLISET OPETUSMENETELMÄT
<ul style="list-style-type: none"> – luennot – lukumateriaalien käyttäminen – audiovisuaalisten materiaalien käyttäminen – kirjoitustehtävät – itsearviointimittarit – kriittisten tilanteiden ja esimerkkitapausten analysoiminen – tapauskuvausten analysoiminen – ryhmäkeskustelut – vierailijoiden esitelmät ja haastattelut – ryhmätyöskentely 	<ul style="list-style-type: none"> – simulaatiot – roolityöskentely – videoitu roolityöskentely – mallitettu taitoharjoittelu – pienryhmäharjoitukset – pelit ja leikit – kulttuurienväliset kontaktit – kulttuurikylvyt

Kappaleissa 6.2.2 ja 6.2.3 esittelen taulukossa 1 mainitut kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmät ja niitä koskevia tutkimustuloksia ja suosituksia. Käsiteltävät opetusmenetelmät ovat kirjallisuudessa yleisimmin esiteltyjä tai omien kokemusteni kautta yleisiä menetelmiä. Pyrin antamaan kuvan kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmien kirjosta ja menetelmien käyttämiseen liittyvästä tiedosta ja suosituksista, mutta tarkoitukseni ei ole käsitellä menetelmiä yksityiskohtaisesti. Monet menetelmät ovat tuttuja muusta, esimerkiksi puheviestinnän, opettamisesta. Tällaisia menetelmiä pyrin tarkastelemaan nimenomaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen näkökulmasta.

6.2.2 Tiedolliset opetusmenetelmät

Tiedolliset opetusmenetelmät voivat äärimmillään keskittyä vain faktojen välittämiseen tai hankkimiseen, tietojen opettamiseen. Tiedot voivat olla sekä kulttuurikohtaisia että kulttuurisesti yleisiä. Tiedolliset tavoitteet ovat vain harvoin koulutuksen ainoita tavoitteita, mutta olosuhteista (esim. koulutukseen käytettävissä

aikaa ja rahaa vain rajallisesti) johtuen ne ovat joissakin tapauksissa realistisimpia tavoitteita (Fowler & Blohm 2004, 46). Yleensä tiedollisia menetelmiä käytettäessä tiedon lisäämisen ohella merkityksellistä on myös tiedon soveltaminen ja kulttuurisen tietoisuuden kehittäminen. Menetelmillä voidaan kuitenkin tavoitella ja aikaansaada myös affektiivista oppimista. Vaikutukset riippuvat siitä, millaisia opetussisältöjä menetelmien yhteyteen valintaan. Esimerkiksi jostakin kulttuurista luennoilla saatu tieto voi synnyttää positiivisia asenteita tuota kulttuuria kohtaan.

Tiedollisina menetelminä tarkastelen luennointia, lukumateriaalien käyttämistä, audiovisuaalisten materiaalien käyttämistä, kirjoitustehtäviä, itsearviointimittareita, kriittisten tilanteiden ja esimerkkitapausten analysoimista, kulttuurisesti yleisten ja kulttuurikohtaisten tapauskuvausten analysoimista, ryhmäkeskusteluja, vierailijoiden esitelmiä ja haastatteluja sekä ryhmätöitä. Lukumateriaalien ja audiovisuaalisten materiaalien käyttämistä ei välttämättä pidetä opetusmenetelminä, vaan niitä voidaan ajatella opetusmateriaaleina. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen yhteydessä ne kuitenkin esitetään omina opetusmenetelminään, joten käsittelen niitä myös tässä sellaisina. Tämän työn määritelmän mukaan opetusmenetelmät ovat tilanteita tai toimintoja, joita kouluttaja suunnittelee ja toteuttaa aikaansaadakseen ja edistääkseen oppimista. Tältä pohjalta tarkastellen jos opettaja esimerkiksi valitsee tekstejä ja suunnittelee niihin liittyviä pohdinta- tai keskustelukysymyksiä, hän suunnittelee ja toteuttaa tiettyjä tilanteita tai toimintoja eli käyttää opetusmenetelmää.

Luennointi on hyvin perinteinen ja tutkimusten mukaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa eräs yleisimmin käytetyistä opetusmenetelmistä (Beebe & Biggers 1986, Fantini 1997). Luennointi ei aina ole hyvä tai tehokas opetusmenetelmä mutta luennoimalla pystytään tarjoamaan paljon tietoa lyhyessä ajassa suurillekin ryhmille (luennoinnin vahvuuksista ja heikkouksista ks. esim. Fowler & Blohm 2004, 49; Kohls 1995a, 123).

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetyt *lukumateriaalit* voivat olla tieteellisiä, fiktiivisiä tai median tuottamia. Opetuksessa käytetään myös juuri sitä varten tuotettuja opetusmateriaaleja. Kuten luennot, myös lukumateriaalit voivat olla sisällöltään sellaisia, että ne kehittävät affektiivistakin osaamista. Lukumateriaalien etuna on, että ne voivat tarjota monenlaista tietoa ja niitä on helppo käyttää.

Lukumateriaalien käyttäminen yksinään ei välttämättä ole kovin tehokasta, mutta lukemalla omaksuttuja tietoja ja käsityksiä voidaan syventää esimerkiksi analysoimalla ja roolityöskentelyllä (Fowler & Blohm 2004, 50–51).

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa on mahdollista käyttää monenlaisia *audiovisuaalisia materiaaleja*. Tänä päivänä yleisintä lienee videoiden käyttäminen. Opetuksessa käytettävät videot ovat alun perin voineet olla elokuvia, diaesityksiä, näytelmiä, tv-ohjelmia tai aitoja keskusteluja, jotka on videoitu (Hopkins 1995, 73). Videolle myös tuotetaan nimenomaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen tarkoitettua materiaalia (ks. esim. Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 280–281; Pusch 2004, 26–27). Kohls (1995a, 127) kuitenkin esittää, että korkeatasoisen ja ajan tasalla olevan materiaalin saaminen voi olla vaikeaa.

Audiovisuaalisten materiaalien käyttämisen oppimistavoitteiksi ajatellaan usein kognitiiviset tavoitteet (ks. esim. Fowler & Blohm 2004, 46; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 279; Pusch 1994, 125). Niitä pidetään myös hyvänä tapana tavoitella affektiivista oppimista (Brislin 1989, 446; Fowler & Blohm 2004, 53; Pusch 1994, 125). Audiovisuaalisia materiaaleja käytettäessä se, millaisia oppimistavoitteita voidaan saavuttaa, riippuu sisällöstä ja sen käsittelytavasta.

Hopkinsin (1995, 76) mukaan videoita käytettäessä videoiden katsominen ei riitä, vaan nähtyä tulee myös prosessoida keskustelemalla. Oppimista tukee, jos ennen katselua oppijoille annetaan tehtäviä katselua varten. Tällöin havainnointi on tarkempaa ja jälkikäteen keskustellaan monipuolisemmin. Sekä Hopkins (1995, 73) että Pusch (1994, 125) varoittavat, että videot voivat herättää vahvoja tunteita ja reaktioita, joten niitä täytyy käyttää huolella. Valmiitakaan opetusmateriaaleja ei saa käyttää sellaisenaan, vaan kouluttajan täytyy aina itse ensin tutustua materiaaliin (Pusch 1994, 125).

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetyt *kirjoitustehtävät* voivat olla esseitä, kriittisten tilanteiden kuvaamista ja analysointia, havainnointitehtävien tai erilaisten ryhmäprojektien raportointia tai oppimispäiväkirjoja (Fantini 1997, 140; Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 278–279). Kirjoitustehtäviä voidaan toteuttaa myös ryhmätyönä. Alan kirjallisuudessa tätä opetusmenetelmää ei

merkittävästi esitellä tai analysoida, mutta omien kokemusteni perusteella sitä käytetään yleisesti ainakin Suomessa kulttuurienvälisen viestinnän yliopisto-opetuksessa.

Itsearviointimittarit (self-awareness/self-assessment inventory/exercise) ovat kyselyjä, joita käytetään opetuksessa tukemaan oppijoiden omaa reflektointia. Gudykunst, Guzley ja Hammer (1996, 71) kertovat, että itsearviointimittarit on suunniteltu määrittämään henkilön asenteita ja näkemyksiä hänen omasta viestintäkompetenssistaan. Itsearviointimittarit esimerkiksi auttavat selvittämään, mitä tietää tai millaisia asenteita itsellä on (Brislin & Yoshida 1994b, 10). Ne myös herättävät pohtimaan omia ajattelutapoja ja käyttäytymismalleja sekä mahdollisuutta muokata niitä. Itsearviointimittareita käyttämällä kouluttaja voi esitellä opetettavia käsitteitä ja tuottaa oppijoille yhteistä sanastoa ja viitekehyksen asioiden käsittelyä varten. (Brown & Knight 1995, 19–20.) (Esimerkkejä itsearviointimittareista ks. esim. Brown & Knight 1995; Casse 1995.)

Itsearviointimittareita on erityyppisiä: kysymykset voivat olla esimerkiksi avoimia tai monivalintakysymyksiä (Casse 1995, 32). Casse (1995, 32) pitää hyvänä sellaista itsearviointimittaria, joka innostaa ja motivoi oppijoita ja jonka tulokset oppijat kokevat selvästi merkityksellisiksi ja rikastuttaviksi. Hyvä mittari vaatii selvät ohjeet ja sen ymmärtäminen ja täyttäminen täytyy olla helppoa. Brown ja Knight (1995, 20–22) näkevät, että koulutuksiin osallistuvat usein arvostavat itsearviointimittareita, koska niistä saadaan kvantitatiivista palautetta, jota pidetään objektiivisempänä ja helpompana hyväksyä kuin toisilta osallistujilta tai kouluttajalta saatua palautetta. He kehottavat käyttämään itsearviointimittareita aina osana laajempaa koulutusta, koska heidän mielestään ne ovat tehokkaimpia yhdistettynä muihin opetusmenetelmiin. Myös Fowler ja Blohm (2004, 55) esittävät itsearviointimittareiden ja muiden menetelmien yhdistämistä.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetään menetelminä kriittisten tilanteiden ja esimerkkitapausten analysointia. Menetelmät ovat hyvin samankaltaiset, mutta eroavat laajuudeltaan ja käsittelytavaltaan. *Kriittisellä tilanteella* (critical incident) tarkoitetaan mieleenpainuvaa kulttuurienvälisen viestintään liittyvää tapahtumaa tai lyhyttä kuvausta tällaisesta todellisiin

kokemuksiin perustuvasta tilanteesta. Tilanteessa on kyse kulttuurienvälisestä konfliktista tai väärinymmärryksestä. Kriittinen tilanne voidaan kokea hämmentävänä, miellyttävänä, ärsyttävänä tai huvittavana. (Pusch 1994, 128; Salo-Lee 1996a, 69.) Kriittinen tilanne on tyypillisesti selitettävissä varsin yksinkertaisesti kulttuurien tai niiden viestinnän piirteiden eroilla, kuten esimerkiksi nonverbaalisen viestinnän, sanojen merkitysten ja viestintätyylien eroavuuksilla. (Esimerkkejä kriittisistä tilanteista ks. esim. Salo-Lee 1996a, 1996b, 1996c.)

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa kriittisiä tilanteita hyödynnetään eri tavoin. Kouluttaja voi tarjota valmiita esimerkkejä, joita analysoidaan yksin tai pienryhmissä tai oppijoita voidaan pyytää muistelemaan itse kokemiaan tilanteita ja analysoidaan niitä esimerkiksi kirjoittamalla tai keskustelemalla. Kriittisten tilanteiden käsitteleminen harjoittaa ongelmanratkaisua ja herättää keskustelua (Pusch 1994, 128).

Esimerkkitapaukset (case studies) perustuvat kriittisiin tilanteisiin. Esimerkkitapauksessa kuvataan monimuotoinen ja realistinen tilanne (Blake, Heslin & Curtis 1996, 168). Tilanne voi olla todellinen tai todellisten tilanteiden pohjalta koottu. Usein se kuvataan oppijoille kirjallisessa materiaalissa, mutta myös videot ja tietokonesovellukset ovat mahdollisia tapoja esittää esimerkkitapaus. Materiaalissa kuvataan tapaus, annetaan lisätietoja ja esitetään kysymyksiä tapauksesta. Esimerkkitapauksen materiaalia analysoidaan yleensä pienryhmässä. Ryhmän tehtävänä on pyrkiä löytämään esitettyyn tilanteeseen ratkaisu tai useita vaihtoehtoisia ratkaisuja. (Fowler & Blohm, 2004, 57; Pusch 1994, 128.)

Varsinaisiin kriittisiin tilanteisiin verrattuna esimerkkitapaukset on laajempia ja monimuotoisempia, koska esimerkkitapauksessa pitäisi olla riittävästi tietoa, jotta ryhmällä on haastetta ja mahdollisuus analysoida tilannetta ja sen ongelmakohtia sekä erottaa oleelliset ja tärkeimmät asiat analyysissään (Fowler & Blohm 2004, 57; Pusch 1994, 128). Hyvin laaditut esimerkkitapaukset ovat motivoivia. Niiden avulla harjoitellaan analysoidaan tilanteita ja hyödyntämään omia tietoja ja kokemuksia, joten ne myös opettavat oppimaan. (Fowler & Blohm 2004, 57–58.)

Cultural/Culture Assimilator tai *Intercultural Sensitizer* –nimillä kutsutussa opetusmenetelmässä, josta tässä työssä käytetään nimitystä *tapauskuvausten analysoiminen*, perehdytään kriittisten tilanteiden pohjalta laadittuun tapauskuvausten kokoelmaan. Tapauskuvausten avulla oppijoita opetetaan tulkitsemaan tapahtumia niin kuin toisen kulttuurin edustajat niitä tulkitsevat (Albert & Triandis 1991, 419; Brislin, Landis & Brandt 1983, 11). Erona kriittisiin tilanteisiin tai esimerkkitapauksiin tapauskuvaukset on laadittu kulttuurisista kokemuksista ja kulttuurienvälisestä viestinnästä saatujen tutkimustulosten pohjalta (Pusch 2004, 17). Tapauskuvaukset ovat siis eräänlaisia yleistyksiä tyypillisistä kulttuurienvälisistä tilanteista, mutta kriittiset tilanteet ja esimerkkitapaukset kuvaavat yksittäisiä, usein oikeasti tapahtuneita, tilanteita. (Esimerkkejä tapauskuvauksista ks. esim. Cushner & Brislin 1996.)

Tapauskuvausten kokoelma voidaan toteuttaa paperilla tai tietokoneohjelmana (ks. esim. Korhonen 1997 tai 2002). Kokoelmassa esitetään useita kriittisiä tilanteita ja vaihtoehtoisia tulkintoja kuhunkin tilanteeseen. Tapauskuvauksia voidaan laatia sekä kulttuurikohtaisiksi että kulttuurisesti yleisiksi. Oppijan tehtävänä on valita tulkinnoista vieraan kulttuurin näkökulmasta sopivin tai todennäköisin. Kustakin tulkinnasta kerrotaan, miksi se on tilanteessa hyvä tulkinta tai ei. Jos oppijan valitsema tulkinta ei ole vieraan kulttuurin näkökulmasta sopivin tai todennäköisin, hänet ohjataan valitsemaan uudelleen kunnes hän löytää halutun tulkinnan. Tapauskuvauksia voidaan analysoida yksin työskennellen tai pohjana ryhmäkeskustelulle. Pusch (1994, 128) korostaa, että jos tapauskuvauksia analysoidaan itsenäisesti, kuvauksissa esiintyvät käsitteet täytyy selvittää. Hän näkee, että keskustelu tehostaisi oppimista (Pusch 1994, 128 ja 2004, 17).

Kulttuurikohtaisia tapauskuvauksia analysoimalla opetetaan yhden kulttuurin edustajille tietoja toisesta kulttuurista (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 68). Kealey ja Protheroe (1996, 152) pitävät tätä parhaiten tunnettuna menetelmänä välittämään kulttuurista tietoisuutta. Kulttuurikohtaisten tapauskuvausten kokoelma koostuu useista lyhyistä kertomuksista, jotka kuvaavat tyypillisiä ongelmallisia kulttuurienvälisiä viestintätilanteita kahden tietyn kulttuurin välillä.

Yhdysvalloissa on tehty tapauskuvausten kokoelmia monille kulttuureille ja etnisille ryhmille (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 69). Niissä voidaan käsitellä kahden kulttuurin välistä vuorovaikutusta yleisesti tai tietyssä kontekstissa. Albert (1983, 189) mainitsee esimerkkinä jälkimmäisestä tapauskuvausten kokoelman, joka on suunnattu amerikkalaisille julkisen terveydenhuollon työntekijöille, jotka työskentelevät klinikalla Hondurasissa. Tapauskuvauksissa keskitytään aina joka tapauksessa kahden kulttuurin välisiin suuriin tai merkittäviin eroavuuksiin: kriittisiin tilanteisiin tai pääasiallisiin eroihin (Albert 1983, 189).

Kulttuurikohtaisten tapauskuvausten analysointi on kulttuurienvälisen viestinnän tutkituin opetusmenetelmä, jota on tutkittu niin laboratorio- kuin kenttäolosuhteissakin. Tutkimuksissa on saatu toistuvasti positiivisia tuloksia menetelmän tehokkuudesta. (Albert 1983, 209–210; Blake & Heslin 1983, 206; Blake, Heslin & Curtis 1996, 169; Cargile & Giles 1996, 395; Cushner & Brislin 1996, 48; Cushner & Landis 1996, 185.) Useissa tutkimuksissa on havaittu, että kulttuurikohtaisten tapauskuvausten analysointi on hyödyllinen menetelmä opettaessa kulttuurista tietoa ja että sen avulla opitaan tulkitsemaan tilanteita toisen kulttuurin näkökulmasta (Albert 1983, 209–210, 212; Cargile & Giles 1996, 395). Tutkimustulokset ovat antaneet viitteitä myös siitä, että tällä menetelmällä annettu koulutus saattaisi helpottaa interpersonaalaisia suhteita ja tehostaa viestintää kohdekulttuurin edustajien kanssa (Albert 1983, 209–210, 212). Harrison (1992, 959) epäilee, että menetelmä ei välttämättä johda tehokkaampaan käyttäytymiseen ilman mahdollisuutta harjoitella käyttäytymistä. Tutkimustuloksia menetelmän vaikutuksista oppijoiden asenteisiin ja käyttäytymiseen ei voida pitää selvinä ja vakuuttavina (Albert 1983, 209–210).

Harrison (1992) arvioi tutkimuksessaan kulttuurikohtaisten tapauskuvausten analysoimisen vaikutusta yksin ja yhdessä mallitetun taitoharjoittelun kanssa. Tutkimuksessa menetelmien käyttäminen yhdessä havaittiin tehokkaammaksi kuin kummankaan menetelmän käyttäminen yksinään (Tutkimustuloksia kulttuuri-kohtaisten tapauskuvausten analysoimisesta ks. Albert 1983, 201–210; Blake, Heslin & Curtis 1996, 169; Cargile & Giles 1996, 395.)

Kulttuurisesti yleiset tapauskuvaukset (culture-general assimilator) perustuvat ajatukselle, että on tiettyjä kokemuksia, jotka ovat yhteisiä kaikelle kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle, riippumatta siitä, mistä kulttuurista viestijät ovat (Cargile & Giles 1996, 389–390). Kulttuurisesti yleisten tapauskuvausten kokoelmat esittelevät kriittisiä tilanteita useista kulttuureista, jolloin voidaan oppia periaatteita, jotka ovat yleisiä monissa kulttuureissa (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 67). Kulttuurisesti yleisten tapauskuvausten analysoiminen ei siis vain lisää tietoisuutta kulttuurista, vaan antaa myös ymmärrystä kulttuurienvälisestä viestinnästä yleisesti (Cushner 1989, 143).

Kulttuurisesti yleisiä tapauskuvauksia analysoimalla voidaan oppia yleisiä kulttuurien välisten erojen periaatteita. Cushner ja Brislin (1996) ovat määritelleet 18 teemaa, jotka toistuvat ihmisten kulttuurienvälisissä kokemuksissa. Näitä teemoja he soveltavat kulttuurisesti yleisiä tapauskuvauksia laatiessaan. Teemat liittyvät ihmisten kokemuksiin ja tuntemuksiin kulttuurienvälisissä tilanteissa sekä kulttuurienvälisissä tilanteissa yleisesti väärinkäsityksiä tai erilaisuutta luoviin tekijöihin. Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi suhtautuminen aikaan ja tilaan, viestinnän ja kielenkäytön erot, roolit, arvot tai kulttuurien erilaiset tavat kategorisoida asioita. (Teemoista tarkemmin ks. Cushner & Brislin 1996, 39–42.)

Cushnerin ja Brislinin (1996, 49) mielestä tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kulttuurisesti yleisten tapauskuvausten analysointia kannattaa käyttää, kun valmennetaan ihmisiä viestimään kulttuurisesti erilaisessa ympäristössä. Esimerkiksi Cushnerin (1989) tutkimuksessa havaittiin kulttuurisesti yleisiä tapauskuvauksia analysoineilla enemmän tietoa kulttuurienvälisestä viestinnästä. Myös heidän kykynsä soveltaa tuota tietoa ja kyky käsitellä psykologista stressiä kehittyivät. Cargile ja Giles (1996, 394) pitävät kulttuurisesti yleisten tapauskuvausten analysoinnin tutkimustuloksia rohkaisevina, mutta huomauttavat, että tutkimusta ei ole vielä ollut riittävästi.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetään paljon *ryhmäkeskusteluja* pienemmissä ja suuremmissa ryhmissä, myös pareittain. Keskusteluja voidaan toteuttaa joko niin, että keskustelulla on selkeä aihe tai että selkeää aihetta tai tavoitetta ei ole (Pusch 1994, 129). Keskustelua voidaan lisäksi ohjeistaa niin, että

korostetaan päätöksentekoa, konsensuksen löytämistä tai tiedon tai ideoiden jakamista (Blake, Heslin & Curtis 1996, 169; Pusch 1994, 129). Keskustelun aihe ja toteutus täytyy valita oppimistavoitteiden pohjalta. Pitäisi miettiä, halutaanko esimerkiksi, että oppijat jakavat sitä teoreettista tietoa, mitä heillä on vai että he kertovat positiivisista kokemuksistaan toisissa kulttuureissa, niin että toisten myönteisyys näitä kulttuureita kohtaan mahdollisesti lisääntyisi.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen menetelmä on myös *vierailijoiden esitelmät tai haastattelut*. Vierailijoina käytetään erityisesti toisten kulttuurien edustajia sekä niin sanottuja ”old hands” eli henkilöitä, joilla itsellään on paljon kokemusta kulttuurienvälisyydestä ja kulttuurienvälisestä viestinnästä. Vierailijat voivat pitää valmistellun esityksen tai tilanne voidaan toteuttaa vapaamuotoisemmin ryhmän kysymysten pohjalta. Haastattelutehtäviä voidaan toteuttaa myös oppituntien ulkopuolisena tehtävänä. Tällöin haastattelun pohjalta voidaan tehdä raportti tai esitys (ks. esim. Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 278).

Toisten kulttuurien edustajia haastateltaessa kyseessä on kulttuurienvälinen viestintätilanne. Teoriassa tällöin on mahdollisuus myös kokemukselliseen oppimiseen ja kulttuurienvälisen viestinnän taitojen harjoittamiseen. Itse olen kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla useita kertoja osallistunut tämän tyyppisiin tehtäviin. Oma kokemukseni on ollut, että tilanteet ovat olleet niin lyhyitä ja tehtävät sillä tavoin painotettuja, että vain tiedon hankkiminen on korostunut.

Vierailijoiden välityksellä oppijat voivat saada enemmän ja erilaista tietoa, kuin mitä kouluttaja yksin pystyy tarjoamaan (Brislin 1989, 445; Kohls 1995a, 124). Kohls (1995a, 124) kuitenkin varoittaa, että tällaisen tiedon validiteetti voi olla kyseenalainen ja väärintulkintoja voi syntyä. Siksi on tärkeää valita vierailevat henkilöt huolella ja kiinnittää huomiota muun muassa siihen, kuinka hyviä he ovat esittämään asioita ja kuinka hyvin heidän esittämänsä asiat sopisivat sisällöltään opetukseen (Brislin 1989, 445; Brislin, Landis & Brandt 1983, 19). Brislin, Landis ja Brandt (1983, 19) valittavat sitä, tämän tyyppisiä menetelmiä ei ole riittävästi analysoitu, jotta voitaisiin antaa perustellumpia ohjeita siitä, millaisia ihmisiä vierailijoiksi pitäisi valita, mitä heidän pitäisi esittää ja missä vaiheessa koulutusta tai milloinkaan vierailijoita ei kannata käyttää.

Ryhmätyöskentelyllä viitataan kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla oppituntien ulkopuolella toteutettavaan työskentelyyn pienryhmässä. Ryhmän tehtävänä voi olla esimerkiksi kirjallinen tuotos, esitelmä, tutkimustehtävä tai muu projekti. Esimerkiksi Corbett (1996) kuvailee projekteja, joissa opiskelijaryhmät sovelsivat kulttuurienvälisyydestä oppimiaan asioita analysoimalla oikeita kulttuurienväliseen viestintään liittyviä ongelmatilanteita ja etsimällä niihin ratkaisuja.

Jos ryhmä on kulttuurienvälinen ja tuotoksen lisäksi tarkastellaan myös prosessia, menetelmä voidaan luokitella kokemukselliseksi opetusmenetelmäksi. Itse olen kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla usein työskennellyt kulttuurienvälisen ryhmän kanssa. Näillä kursseilla menetelmää on käytetty, tai se on ainakin toteutunut niin, että kognitiivinen oppiminen on korostunut ja behavioraalinen tai affektiivinen oppiminen on jäänyt sattuman tai kunkin oppijan oman kiinnostuksen varaan. Tilanne ei ole mitenkään eronnut siitä, kun työskennellään ryhmissä, joissa ryhmän jäsenten taustoissa ei ole merkittäviä kulttuurisia eroja. Kokemuksellisessa oppimisessa oppijalla on itsellään vastuu oppimisesta, mutta jotta kyse olisi kokemuksellisesta opetusmenetelmästä, kouluttajan pitäisi tietoisesti mahdollistaa oppiminen ja tukea sitä.

6.2.3 Kokemukselliset opetusmenetelmät

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa kokemuksellisilla opetusmenetelmillä pyritään erityisesti harjoittelemaan taitoja tai aikaansaamaan affektiivista oppimista. Kokemuksen kautta on mahdollista myös hankkia tietoa ja kehittää kulttuurista tietoisuutta. Kokemuksellisina opetusmenetelminä käsitellään simulaatioita, roolityöskentelyä, videoita roolityöskentelyä, mallitettua taitoharjoittelua, pienryhmäharjoituksia, pelejä ja leikkejä, kulttuurienvälisiä kontakteja ja kulttuurikylpyjä.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetyt *simulaatiot* (simulation, simulation game) on tarkoitettu simuloimaan kulttuurienvälistä vuorovaikutusta (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 70). Tyypillisesti ne on suunniteltu osoittamaan koulutettaville, että kaikki eivät toimi samoin kuin he itse (Cargile & Giles 1996, 389). Simulaatiossa oppija joutuu tilanteeseen, joka on hyvin aktivoiva ja

yleensä yksilö tai ryhmä kohtaa siinä jonkin ongelman (Blake, Heslin & Curtis 1996, 169). Monet simulaatiot ovat kulttuurisesti yleisiä, mutta on myös joitakin kulttuurikohtaisia simulaatioita (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 71).

Simulaatiot voivat kehittää osallistujien kulttuurienväliseen viestintään liittyviä asenteita, tietoisuutta ja taitoja (Kohls 1995a, 126). Fowler (1994) uskoo että simulaatiot voivat edistää oppimaan oppimista, kun simulaatio-kokemusta purkaessa kouluttaja auttaa osallistujia ymmärtämään, kuinka he oppivat sen, mitä heidän tarvitsi pelissä tietää. Näin opittuja strategioita voi todennäköisesti soveltaa todellisiin kulttuurienvälisiin tilanteisiin.

Ensimmäinen ja eräs suosituimmista kulttuurienvälisen viestinnän simulaatioista on Gary Shirtsin 1970-luvun alkupuolella kehittämä BaFa BaFa (Cargile & Giles 1996, 389; Pusch 2004, 20). (Muita tunnettuja simulaatioita ks. esim. Fowler 1994; Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 70; Gudykunst & Hammer 1983, 133.) Tässä simulaatiossa luodaan tilanne, jossa osallistujat voivat kokea kuinka kulttuuri vaikuttaa viestintään ja harjoitella kulttuurienvälisen viestinnän taitoja. Simulaatioon osallistuva ryhmä jaetaan kahteen kulttuuriin: Alphas ja Betas. Kumpikin ryhmä opettelee oman kulttuurinsa säännöt, esimerkiksi tietyt arvot ja käyttäytymistavat. Gudykunst, Guzley ja Hammer (1996, 70) ovat kuvailleet Alpha-kulttuurilla olevan maskuliinisia ja kollektivistisiä piirteitä, Beta-kulttuurilla feminiinisiä ja individualistisia.

Simulaation aikana osallistujat vuorotellen pienissä ryhmissä vierailevat toisessa kulttuurissa. Vierailun aikana on tavoitteena oppia toisesta kulttuurista mahdollisimman paljon kysymättä suoraan. Lopuksi kouluttajan johdolla analysoidaan kokemusta ja keskustellaan siitä. Tässä vaiheessa oppimista voidaan sopivilla kysymyksillä tai tiettyjä asioita korostamalla kohdentaa vaikkapa taitoihin (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 283). Tämän simulaation läpikäymiseen pitäisi varata aikaa vähintään kolme tuntia (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman 1991, 283; Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 70).

Cargile ja Giles (1996, 393) toteavat että BaFa BaFa on ainoa kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetty simulaatio, jota on tutkittu. Tutkimuksissa, joissa

simulaatiokoulutusta saanutta ryhmää ja kontrolliryhmää on verrattu, on saatu hyvin erilaisia tuloksia. Tutkimuksissa on havaittu simulaatiokoulutuksella positiivisia vaikutuksia, ei vaikutuksia ollenkaan ja jopa negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi Bruschen ja Gartnerin (1993, Cargilen & Gilesin 1996, 393 mukaan) tekemä tutkimus antoi viitteitä siitä, että vaikka BaFa BaFa:n käyttäminen opetuksessa lisäsi osallistujien opiskelumotivaatiota, se saattoi toisaalta vahvistaa osallistujien etnosedisyyttä. Tämä olisi kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tavoitteiden vastaista.

Simulaatiot voivat olla sekä hyvin antoisia että hyvin rankkoja niin kouluttajille kuin koulutukseen osallistujille. Jotkut kouluttajat ja tutkijat suhtautuvat simulaatioihin, kuten kokemuksellisiin menetelmiin laajemminkin, varauksella. Toiset taas kokevat, että simulaatiot toimivat ja niitä kannattaa käyttää (ks. esim. Fowler 1994). Parhaimmillaan simulaatiot ovat tunteita herättäviä, kiinnostavia ja hauskoja ja lisäävät niihin osallistuvan ryhmän koheesiota (Kohls 1995a, 126). Fowler (1994) pitää simulaatioita turvallisenä tapana testata uusia käyttäytymistapoja ja -malleja, ymmärtää vanhoja ja kokeilla, kuinka ihmiset reagoivat siihen mitä teemme. Simulaatioiden tehokkuuden tutkimuksista saadut tulokset ovat kuitenkin ristiriitaisia. Simulaatiot näyttäisivät perinteisiä opetustapoja tehokkaammin herättävän kiinnostusta opetsuta kohtaan ja aikaansaavan muutoksia asenteissa, mutta olevan tehottomampia edistämään kognitiivista kehitystä. (Gannon & Poon 1997, 433–434.)

Roolityöskentelyssä (role playing) kulttuurienvälistä viestintää opitaan osallistumalla roolissa johonkin keksittyyn tilanteeseen. Tilanne voi olla paljolti samanlainen kuin millaisen oikeasti voisi kokea jossakin toisessa kulttuurissa (Blake, Heslin & Curtis 1996, 169). Roolityöskentelyssä käytetyillä tilanteilla tuodaan esille tyypillisiä ongelmia toisessa kulttuurissa (Brislin, Landis & Brandt 1983, 17). Tilanteiden avulla harjoitellaan toisessa kulttuurissa tai toisissa kulttuureissa tarkoituksenmukaista käyttäytymistä. Roolityöskentely antaa näkökulmaa kulttuurisesti toisenlaisten ihmisten kokemuksiin, esimerkiksi kun esitetään toisen kulttuurin edustajan roolia. (Brislin, Landis & Brandt 1983, 17; Cargile & Giles 1996, 389.) Fowler ja Blohm (2004, 62) kuitenkin huomauttavat, että toisen

kulttuurin edustajien roolien esittäminen ei välttämättä ole hyväksi, koska se voi johtaa stereotyyppien käyttämiseen ja niiden vahvistumiseen.

Roolityöskentelyn aluksi tilanteeseen osallistuville jaetaan roolit. Rooleja voivat oppijoiden sijaan tai lisäksi esittää myös kouluttaja tai avustajat, joiden kulttuurista voi olla erilainen. Tieto ja valmistelu roolia varten voivat olla tarpeen. Tilanteen juonen osallistujat voivat ennakolta sopia tai tilanne voi olla avoin. Brislin (1989, 452–453) suosittaa, että osallistujat sopisivat etukäteen päälinjat siitä, mitä tilanteessa tapahtuu, jotta työskentelyn aikana ei tule ikäviä yllätyksiä. Tilanteen jälkeen osallistujille annetaan palautetta. Palautteen avulla kehitetään viestintätaitoja (Cargile & Giles 1996, 389). Roolityöskentelyä voidaan käyttää myös ilman palautteenantoa. Tällöin taitoharjoittelun sijaan roolityöskentelyn avulla pyritään esimerkiksi konkretisoimaan ja syventämään jotakin aiemmin opittua tai luomaan yhteinen kokemus ja esimerkki, josta voidaan keskustella (ks. esim. Fowler & Blohm 2004, 60–62).

Roolityöskentelyä voidaan toteuttaa sekä kulttuurikohtaisesta että kulttuurisesti yleisestä lähtökohdasta. Gudykunstin ja Hammerin (1983, 134) mielestä kulttuurikohtaista roolityöskentelyä käytetään paljon, mutta ei sitä juurikaan julkaista tai jaeta laajasti, koska se on usein suunniteltu juuri tiettyä kurssia tai tilannetta varten.

Brislinin ja Yoshidan (1994b, 7) mielestä roolityöskentely on eräs parhaista ja tehokkaimmista menetelmistä käsitellä kulttuurienvälisiin viestintätilanteisiin liittyviä tunteita. Kohlsin (1995a, 126) mielestä menetelmä on hyvä opettamaan viestintätaitoja. Menetelmä on kuitenkin oppijoille vaativa. Se vaatii heiltä näyttelemisen kykyä, mielikuvitusta sekä uskallusta ja halua osallistua. (Kohls (1995a, 126.) Menetelmän vaarana on, että se herättää oppijoissa siinä määrin negatiivisia tunteita (esim. nolostumista ja hermostumista), että oppiminen estyy (Fowler & Blohm 2004, 61).

Roolityöskentelyyn osallistuminen voi synnyttää oppijoissa vahvoja tunnekokemuksia, joiden käsittelemiseen kouluttajalla täytyy olla valmius. Siksi menetelmää suositellaankin vain kouluttajille, joilla on osaamista käyttää sitä.

(Brislin 1989, 452; Brislin & Yoshida 1994b, 7; Fowler & Blohm 2004, 61; Ptak, Cooper & Brislin 1995, 438.) Brislin (1989, 452–453) pitää hyvänä, että menetelmää käytettäisiin vasta koulutuksen loppupuolella, kun osallistujat ovat jo tutustuneet toisiinsa.

Eräs versio roolityöskentelystä on *Contrast American* tai *Contrast culture* –nimillä kutsuttu menetelmä. Tässä menetelmässä oppija saa roolin ja osallistuu viestintätilanteeseen, jonka toinen osapuoli on kouluttaja tai avustaja, joka on valmistautunut tilanteeseen. Hän esittää henkilöä, joka on arvoiltaan täysin oppijan edustaman kulttuurin tyypillisten arvojen vastainen. Brislin (1989, 452) kuvailee esimerkkiä, jossa amerikkalainen koulutettava osallistuu roolityöskentelyyn, jossa neuvotellaan rakennusprojektista. Kun amerikkalainen haluaa käydä keskustelussa käsiksi asiaan, toinen osapuoli haluaakin jutustella; kun amerikkalainen määrittelee, millaista pätevyyttä valittavalta henkilökunnalta vaaditaan, toinen ehdottaa sukulaisiaan palkattavaksi; ja niin edelleen. Tilanne voidaan myös videoida, katsoa ja kommentoida. (Brislin 1989, 452). Tätä menetelmää voidaan muokata sekä kulttuurisesti yleiseen että kulttuurikohtaisen oppimiseen (Brislin, Landis & Brandt 1983, 14). Menetelmää on mahdollista käyttää myös niin, että alussa oppijat vain katselevat kouluttajan ja avustajien esittäessä rooleja (Brislin, Landis & Brandt 1983, 17).

Videoitua roolityöskentelyä (self confrontation) voitaisiin pitää yhtenä roolityöskentelyn muotona. Tämä menetelmä kuitenkin keskittyy kulttuurienvälisen viestinnän taitojen harjoitteluun, kun taas roolityöskentelyssä korostetaan myös muita tavoitteita (ks. esim. Fowler & Blohm 2004, 60–62). Videoitu roolityöskentely myös esitetään alan kirjallisuudessa omana menetelmänään.

Videoitua roolityöskentelyä käytettäessä oppija osallistuu roolityöskentelyyn, joka kuvataan videolle. Video katsotaan, oppijan suoritusta arvioidaan ja siitä keskustellaan (Brislin, Landis & Brandt 1983, 14; Gudykunst & Hammer 1983, 132). Gudykunst ja Hammer (1983, 132) sekä Brislin, Landis ja Brandt (1983, 14) pitävät menetelmää hyvänä ja hyödyllisenä, jos vain on riittävästi aikaa ja resursseja.

Videoinnin hyvänä puolena yleisesti ottaen pidetään sitä, että se antaa uuden näkökulman omaan viestintään ja palautetta omasta viestinnästä (Kohls 1995a, 128; Pusch 1994, 128). Videointi voi kuitenkin olla koulutukseen osallistuville negatiivinen kokemus (Kohls 1995a, 128).

Mallitetussa taitoharjoittelussa (behavior modeling) oppija havainnoi mallia tehokkaasta käyttäytymisestä kulttuurienvälisessä viestintätilanteessa. Mallikäyttäytymistä esittää esimerkiksi kouluttaja tai avustajat tai sitä katsotaan videolta. Sitten oppija harjoittelee käyttäytymistä ja saa toiminnastaan palautetta kouluttajalta ja toisilta oppijoilta. (Harrison 1992, 953–954). Tämä opetusmenetelmä eroaa muista kokemuksellisista menetelmistä siten, että tässä annetaan oppijalle konkreettinen ja tarkka esimerkki tai malli asianmukaisesta käyttäytymisestä (Kealey & Protheroe 1996, 157).

Menetelmän soveltuvuudesta kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen puuttuu empiiristä todistusaineistoa (Harrison 1992, 953). Harrison (1992) havaitsi omassa tutkimuksessaan eroja taitoja mallitetusti harjoitelleen ja kouluttamattoman ryhmän välillä ja olettaa, että menetelmä voisi yksin riittää aikaansaamaan oppimista jossakin määrin. Harrison uskoo mallitetun taitoharjoittelun ja kulttuurikohtaisten tapauskuvausten analysoimisen yhdistämisen toimivan tehokkaammin kuin kummankaan menetelmä yksinään.

Erilaisia kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytettyjä *pienryhmäharjoituksia* (small group exercises, intercultural exercises) on niin paljon, että on vaikea määrittellä kattavasti, mitä pienryhmäharjoituksella tarkoitetaan (Fowler & Mumford 1995, 113). Fowler ja Mumford (1995, 114) esittävät pienryhmäharjoituksen kriteereiksi, että harjoituksen on oltava strukturoitu, sekä sisältöä että prosessia voidaan käsitellä, ja tavoitteena on, että koko ryhmä osallistuu ja saavutetaan synergiaetu. Pusch (1994a, 129) määrittelee pienryhmäharjoitusta niin, että siinä ryhmän täytyy suorittaa jokin tehtävä tietyssä ajassa ja oppimisen kannalta ryhmän prosessi on yhtä tärkeä kuin työn tulos.

Pienryhmäharjoituksen määrittämiseksi ei riitä, että ryhmä on jaettu pienempiin ryhmiin, koska monia muita menetelmiä (esimerkiksi esimerkkitapausten tai

kriittisten tilanteiden analysoimista, roolityöskentelyä) käytettäessä ollaan pienissä ryhmissä. Jos ollaan pienessä ryhmässä, eikä kyse ole muusta tunnistettavasta menetelmästä, todennäköisesti silloin on kyseessä pienryhmäharjoitus. (Fowler & Mumford 1995, 114.)

Fowler ja Mumford (1995, 116–117) esittävät, että pienryhmäharjoitusten tavoitteet voivat vaihdella ja tavoitteet voivat olla myös kokemuksellisia ja taitojen harjoittelemista. Omassa luokittelussani on lähdetty siitä, että pienryhmäharjoitukset ovat kokemuksellinen opetusmenetelmä, koska niiden suhteen korostetaan sekä tehtävän sisällön että prosessin tarkastelua (Fowler ja Mumford 1995, 114; Pusch 1994, 129). Kun tarkastellaan prosessia, tarkastellaan kokemusta ja opitaan siitä. Pienryhmäharjoitukset voivat olla myös enemmän tiedollinen opetusmenetelmä, jos prosessiin ja taitojen harjoitteluun ei kiinnitetä huomiota.

Pienryhmäharjoitukset tarjoavat uuden perspektiivin tarkastella itseä, omaa kulttuuria ja omia suhteita ja vuorovaikutusta. Ne antavat mahdollisuuden oppia uusia taitoja ja toimintamalleja, joista on hyötyä, kun viestitään toisista kulttuureista tulevien kanssa, sekä harjoitella käyttäytymismalleja, jotka toimivat hyvin muissa kulttuureissa. Harjoitusten avulla voidaan esimerkiksi opetella ongelmanratkaisua, oppia ryhmäprosessista, harjoittaa viestintätaitoja sekä kehittyä havainnoijana ja palautteenantajana. Pienryhmäharjoituksia käytettäessä kouluttajan tehtävänä on auttaa ryhmää käsitteellistämään kokemusta ja soveltamaan siinä opittua todellisuuteen. (Fowler & Mumford 1995, 113–117.) (Esimerkkejä pienryhmäharjoituksista ks. esim. Fowler & Mumford 1995.)

Toteutustavastaan ja sisällöstään riippuen pienryhmäharjoitukset voivat useinkin keskittyä enemmän yleisen viestintäkompetenssin tai ryhmäviestintäkompetenssin kuin kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittämiseen. Yleisen viestinnällisen osaamisen kehittäminen tukee toki myös oppijoiden kehittymistä kulttuurienvälisinä viestijöinä, mutta jos menetelmää halutaan hyödyntää nimenomaan kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa, harjoituksissa tulisi korostaa tätä näkökulmaa. Esimerkiksi monikulttuurisessa ryhmässä pienryhmäharjoitus on kokemus kulttuurienvälisestä viestinnästä. Tällöin prosessia tarkastelemalla voidaan oppia kulttuurienvälisestä viestinnästä ja harjoitella sekä sitä affektiivista osaamista

että niitä taitoja, joiden hallitsemista kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa erityisesti tarvitaan.

Pusch (1994, 129) toteaa, että ryhmälle annettavan tehtävän pitäisi olla sellainen, että ryhmä kokee sen tärkeäksi. Ramsey (1996, 8) muistuttaa, että valmiiden harjoitusten sellaisenaan käyttämisen lisäksi niitä voi muokata tai voi kehittää omia harjoituksia. Fowler ja Mumford (1995, 118–119) suosittavat, että ryhmäharjoituksia käytettäessä valitaan kulttuuriin sopivia harjoituksia, varataan riittävästi aikaa ja suunnitellaan ohjeiden anto hyvin.

Monenlaisia *pelejä ja leikkejä* käytetään kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa. Niille on tyypillistä, että ne luovat kokemuksia. Peleillä ja leikeillä voi olla hyvin erilaisia tavoitteita. Kulttuurienvälisyyden tai kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tavoitteiden lisäksi tai sijaan niillä on usein myös yleisiä opettamiseen liittyviä tavoitteita, kuten tutustuttaminen, ilmapiirin luominen, motivointi ja aktivointi (Fowler & Mumford 1995, 116–117). Pelien avulla voidaan luoda hyvää ilmapiiriä koulutukselle (Ptak, Cooper & Brislin 1995, 437).

Erityisen tunnettu kulttuurienvälisen viestinnän pelien, simulaatioiden ja harjoitusten kehittäjä on Sivasailam ”Thiagi” Thiagarajan (Pusch 2004, 27). Hän on kehittänyt muun muassa monia pelien tai harjoitusten perusmalleja (frame games), joiden avulla voidaan opettaa useita erilaisia kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjä. (Esimerkkejä peleistä ja harjoituksista ks. The Thiagi Group 2005.) Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista varten on kehitetty myös erilaisia lauta- ja korttipelejä. Esimerkkinä voidaan mainita vaikkapa Diversophy, joka on kulttuurienvälistä kompetenssia kehittävä peli. Pelin muodot ja sisällöt vaihtelevat. Sitä voidaan pelata lautapelinä, korttipelinä ja online-pelinä. Pelin sisällöt voivat olla kulttuurisesti yleisiä tai kulttuurikohtaisia ja myös monikulttuurisuuskoulutukseen sovellettuja. (Diversophy 2004; Pusch 2004, 27.)

Kohls (1995a, 127) pitää pelien hyvänä puolena niiden hauskuutta ja kiinnostavuutta ja sitä, että ne usein vaikuttavat positiivisesti ilmapiiriin, luovuuteen ja vuorovaikutukseen. Liiallisen kilpailun vuoksi voi kuitenkin syntyä myös

vihamielisyyttä. Kohls muistuttaa, että jotkut oppijat saattavat pitää pelejä ajanhukkana.

Kulttuurienvälistä viestintää voidaan opettaa myös *kulttuurienvälisten kontaktien* kautta. Tällöin kyse on pidempikestoisesta vuorovaikutussuhteesta toisen kulttuurin edustajan tai edustajien kanssa. Kontakti voi toteutua esimerkiksi tapaamisina eri kulttuurisen ”ystävän” kanssa, kahdessa eri kulttuurissa pidettävien kurssien osallistujien yhteistyönä (nykyiset viestintävälineet mahdollistavat aikaan ja paikkaan sitoutumattoman vuorovaikutuksen) tai jonakin yhteisenä työnä tai projektina ryhmässä, jonka jäsenten kulttuuritaustat eroavat. Jos kurssin osanottajat ovat kulttuuritaustaltaan erilaisia, tällaista opetusta on mahdollista järjestää kurssin puitteissa ilman erikoisjärjestelyjä.

Kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen voi aikaansaada kokemuksellista kulttuurienvälisen viestinnän ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin oppimista. Pelkästään se, että kurssilla viestitään kulttuurisesti erilaisten henkilöiden kanssa, ei kuitenkaan riitä siihen, että kyse olisi kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta tai opetusmenetelmästä. Kuten muitakin kokemuksellisia menetelmiä käytettäessä, myös tähän on liitettävä tietoinen kokemuksen analysointi ja aktiivinen johtopäätösten tekeminen.

Yksi versio tästä opetusmenetelmästä on *kulttuurienvälisen viestinnän työpaja* (intercultural communication workshop, cross-cultural communication workshop). Kulttuurienvälisen viestinnän työpaja esitetään kirjallisuudessa omana koulutustyyppinä, mutta mielestäni se vastaa muita tilanteita, joissa opitaan viestimällä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Työpajan tavoitteena on herkistää osallistujia kulttuurien välisille eroille ja saada heidät ymmärtämään kulttuurienvälisen viestinnän osaamisen tarve (Paige & Martin 1983, 50).

Kulttuurienvälisen viestinnän työpajassa eri kulttuureita edustavat osallistujat kokoontuvat yhteen pidemmällä tai lyhyemmällä aikavälillä. Ryhmän vuorovaikutusta ohjaa henkilö, joka ei varsinaisesti opeta, vaan hänen tehtävänä on auttaa analysoimaan ja tekemään johtopäätöksiä vuorovaikutuksesta ryhmässä.

Ryhmät voivat olla moni- tai kaksikulttuurisia. (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 69–71.)

Ryhmässä voidaan käyttää erilaisia kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen menetelmiä, kuten roolityöskentelyä tai keskusteluja ryhmän jäsenten kulttuurieroista, ryhmän viestinnästä tai kriittisistä tilanteista. Työskentelytapana voivat olla myös vaikkapa luovat ryhmätyöt (kuten piirtäminen, maalaaminen, kirjoittaminen) ja psykodraama. (Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 70; Gudykunst & Hammer 1983, 129.) Toiminnan tarkoituksena on rohkaista osallistujia oppimaan ryhmässä kokemastaan kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta. Työpajan ideana on auttaa ymmärtämään, kuinka kulttuuri vaikuttaa ajatteluun ja käyttäytymiseen. (Gudykunst, Guzley ja Hammer 1996, 69.) Kulttuurienvälisen viestinnän työpajoja käytettiin erityisesti 1970-luvulla, mutta ei enää nykyisin ainakaan alkuperäisten kaltaisena (Pusch 2004, 19).

Kulttuurikylyillä (area simulation, cultural immersion, in-country training) tarkoitan kulttuurienvälisen viestinnän opettamista, joka tapahtuu jollakin tavoin ohjattuna tai tuettuna lyhyenä vierailuna tai pidempiaikaisena oleskelemisena vieraassa kulttuurissa tai ympäristössä. Kulttuuri tai ympäristö voi olla aito, jolloin koulutus tapahtuu toisessa maassa tai muuten erilaisessa kulttuuriympäristössä (in-country training) tai ympäristössä tai tilanteessa, joka on luotu mahdollisimman aidon kaltaiseksi (area simulation, cultural immersion). Tällainen koulutus on varsin kallista ja vaativaa sekä kouluttajille että koulutukseen osallistujille. Eräänä versiona tästä menetelmästä voidaan pitää lyhyitä vierailuja esimerkiksi etnisiin ravintoloihin, ruokakauppoihin tai asuinalueille. (Ks. esim. Fowler & Blohm 2004, 73–75.)

Kulttuurikylyjä on ilmeisesti käytetty lähinnä kulttuurienvälisyyden opettamisen yhteydessä silloin, kun on koulutettu ihmisiä elämään ja työskentelemään jossakin tietyssä toisessa maassa. Kulttuurikylyjä toisessa maassa tai kulttuuriympäristössä voitaisiin soveltaa myös pelkästään kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. Menetelmää on käytetty etupäässä opettamaan kulttuurikohtaista osaamista, mutta koska kulttuurikohtaisten tietojen avulla voidaan tehdä kulttuurisesti yleisiä yleistyksiä (ks. esim. Beamer 1992, 301), yhdessä kulttuurissa opittua osaamista voidaan jossakin määrin soveltaa ja laajentaa toimimaan muissakin kulttuureissa.

Tällöin opetuksen kohdekulttuuri olisi esimerkki ja harjoitustilanne, jonka pohjalta harjoitellaan yleistä kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia. Menetelmän yhtenä etuna onkin, että se opettaa oppimaan kulttuurienvälistä kompetenssia ja kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia (Wight & Hammonds 1970, Puschin 2004, 16 mukaan).

6.3 Koonti opetusmenetelmistä

Kulttuurienvälistä viestintää opettaessa yhdistetään yleensä kokemuksellisia ja tiedollisia opetusmenetelmiä (ks. esim. Cargile & Giles 1996, 395–396; Fantini 1997; Gudykunst & Hammer 1983, 147; Kohls 1995b, 29; Milhouse 1996). Milhousen (1996) tutkimilla kursseilla opetusmenetelminä käytettiin useimmiten, 88 %:ssa tapauksista, sekä tiedollisia että kokemuksellisia opetusmenetelmiä. Pelkästään tiedollisia menetelmiä käytettiin vain 12 %:ssa tapauksista. Yhdessäkään tapauksessa ei käytetty vain kokemuksellisia opetusmenetelmiä. (Milhouse 1996, 85.) Fantinin (1997) tutkimuksessa kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla opettajat käyttivät opetusmenetelminä yleensä erilaisia yhdistelmiä luennoista, keskusteluista ja kokemuksellisista menetelmistä. Kokemuksellisia menetelmiä käytettiin korkeintaan 65 % ajasta, useimmiten vain noin 20 %. (Fantini 1997, 139–140.)

Alan kirjallisuudessa opetusmenetelmien yhdistämistä myös suositellaan, tutkimustenkin pohjalta (ks. esim. Cargile & Giles 1996, 396; Hammer 1995, 7; Harrison 1992; Kohls 1995b, 29). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että erilaisten menetelmien yhdistäminen on yhden menetelmän käyttämistä tehokkaampaa (Cargile & Giles 1996, 396; Hammer 1995, 7; Kealey & Protheroe 1996, 161). Harrison (1992, 954) katsoo, että erilaisten menetelmien yhdistäminen tarjoaa oppijoille laajemman tietopohjan ja enemmän kokemusta tiedon soveltamisesta.

Cargilen ja Gilesin (1996) mukaan yleisesti ajatellaan, että opetusmenetelmiltä usein puuttuu teoreettinen perusta ja että opetusmenetelmien tehokkuutta tutkivaa empiiristä tutkimusta on ollut vain vähän. Tutkimuksissa on arvioitu pääasiassa yksittäisiä opetusmenetelmiä. Tulokset eivät ole antaneet kovin hyvää kuvaa opetusmenetelmien tehokkuudesta. Vaikka esimerkiksi kokemuksellisia menetelmiä

tutkittaessa on joskus on havaittu myönteisiä vaikutuksia, toisissa tutkimuksissa ei ole ilmennyt eroa koulutusta saamattomaan kontrolliryhmään tai on havaittu jopa negatiivisia, opetuksen tavoitteiden vastaisia, vaikutuksia. (Cargile & Giles 1996, 393–395.) Gannon ja Poon (1997) havaitsivat kokemuksellisia opetusmenetelmiä käsitellessä tutkimuksissa viitteitä siitä, että koulutukseen osallistuvien reaktiot koulutusta kohtaan olisivat myönteisempiä kuin tiedollisia menetelmiä käytettäessä. Tämä saattaa parantaa oppimismotivaatiota. Kokemukselliset menetelmät voivat myös lisätä asenteiden muuttumista. Gannon ja Poon eivät kuitenkaan löytäneet tutkimuksista tukea kokemuksellisten menetelmien paremmuudesta tiedollisiin menetelmiin nähden. He eivät suosittele, että opetuksessa käytettäisiin pelkästään kokemuksellisia menetelmiä. (Gannon & Poon 1997, 432–434.)

Alan kirjallisuudessa opetusmenetelmien valinnassa korostetaan monipuolisuutta, mutta esimerkiksi Bennett (1986, 180) muistuttaa, että kurseja ei pitäisi suunnitella sekalaiseksi kokoelmaksi harjoituksia ja ideoita. Tällöin hyvätkin menetelmät voivat osoittautua tehottomaksi tai jopa saada aikaan haitallisia vaikutuksia. (Bennett 1986, 180.) Opetuksen suunnittelua tukisi jokin teoreettinen näkemys tai jäsenitys opettamisesta. Fowlerin ja Blohmin (2004, 42) mukaan eräs monien kulttuurienvälisen viestinnän kouluttajien käyttämä näkökulma suunnitella ja jäsentää opettamista ja valita opetusmenetelmiä on Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä.

Kirjallisuudessa esitetyjä näkökulmia, joita pitäisi pohtia opetusmenetelmiä valittaessa, ovat muun muassa

- koulutukselle valitut tavoitteet ja sisällöt
- kouluttajan omat mieltymykset ja menetelmien hallinta
- koulutukseen osallistuvien (yksilönä ja ryhmänä) motivaatio, tarpeet, odotukset, oppimistyyli ja kulttuuritausta
- menetelmän vaativuus ja riskit (aktiivinen – passiivinen, matala riski – korkea riski)
- käytettävissä olevat resurssit (aika, raha, paikka, jne.). (Ks. esim. Fowler & Blohm 2004.)

Paige ja Martin (1983, 45) korostavat, että menetelmien valinnan pitäisi olla eettinen kysymys, jolloin pohditaan kunkin menetelmän sopivuutta ja oppijoiden tarpeita.

Opetuksessa käytetyt menetelmät pitää valita ja järjestää niin, että opetukselle asetetut tavoitteet niiden avulla toteutuvat tai että ne tukevat valittujen opetussisältöjen välittämistä (ks. esim. Blake, Heslin & Curtis 1996, 170; Fowler & Blohm 2004, 45; Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 77–78; Paige & Martin 1996, 53). Esimerkiksi Brislin (1989) ja Gudykunst, Ting-Toomey ja Wiseman (1991) ovat antaneet suosituksia siitä, millaisin opetusmenetelmin parhaiten saavutettaisiin kognitiivisia, affektiivisia tai behavioraalisia tavoitteita. Myös Paige ja Martin (1996) ovat pohtineet opetusmenetelmien valintaa ja järjestämistä. Fowler ja Blohm (2004) ovat koonneet laajan katsauksen opetusmenetelmistä ja menetelmien valitsemiseen ja käyttämiseen liittyvistä tekijöistä.

Valittujen menetelmien tulee sopia myös koulutukseen osallistujille. Opetusmenetelmien valinnassa täytyy huomioida muun muassa osallistujien oppimistyyli (ks. esim. Brown & Knight 1995, 25; Gudykunst, Guzley & Hammer 1996, 78). Brownin ja Knightin (1995, 5) mielestä se, että kurssin alussa käytetään osallistujien oppimistyyliä parhaiten vastaavia opetusmenetelmiä, luo luottamusta kouluttajan ja osallistujien välille. Gudykunst ja Hammer (1983, 146) suosittavat, että alussa käytettäisiin monenlaisia menetelmiä, jotta kohdattaisiin odotukset, joita osallistujilla on koulutuksesta. Samalla osallistujat näkevät, että heillä on mahdollisuus oppia monella tavalla.

Opetusmenetelmien valintaan vaikuttaa myös oppijoiden kulttuuritausta. Esimerkiksi kokemuksellisia opetusmenetelmiä kritisoidaan joskus liiasta ”amerikkalaisuudesta” ja epäillään sitä, että ne eivät välttämättä sovellu kaikkiin kulttuureihin (ks. esim. Althen 1994, 189–191; Paige 1996, 149; Kohls 1995c, 46). Joissakin kulttuureissahan opetuksen odotetaan olevan tiedollista, kuten perinteistä luennointia (Brislin & Horvath 1997, 336). McCaffery (1986, 175) esittää omien kokemustensa pohjalta, että siihen, hyväksytäänkö kokemukselliset menetelmät vai ei, vaikuttaa muuta kulttuurista taustaa merkittävämmän osallistujien koulutustaso. Vähemmän koulutetut oppijat näyttäisivät suhtautuvan kokemuksellisiin menetelmiin positiivisemmin kuin korkeasti koulutetut oppijat.

Myös valittujen opetusmenetelmien järjestämistä pitäisi ohjata ajatus siitä, mikä on tehokkain tapa tavoitella haluttuja tavoitteita (Gudykunst & Hammer 1983, 146;

Pusch 1994, 119). Gudykunst, Guzley ja Hammer (1996, 77) pitävät menetelmien valintaa ja järjestämistä kriittisenä opetuksen onnistumisen kannalta. Vaikka menetelmien järjestämiseen ei ole ehdotonta vastausta, alan kirjallisuudessa kuitenkin annetaan joitakin suosituksia asiasta. Koulutuksen alkuun suositellaan menetelmiä, joissa on matala riski osallistujille (ei suurta vaaraa esimerkiksi nolostua tai epäonnistua) ja joissa ei vaadita oppijoilta aktiivista osallistumista. Koulutuksen edetessä, kun osallistujat tutustuvat toisiinsa ja tuntevat olonsa turvallisemmaksi ryhmässä, voidaan siirtyä vähitellen vaativampiin ja aktiivisempiin menetelmiin. (Brislin 1989, 455; Paige & Martin 1996, 52–54.) Näin luodaan luottamusta oppijoiden ja kouluttajan välille ja perusteet ympäristölle, joka mahdollistaa intensiivisemmän oppimisen (Paige & Martin 1996, 54). Paigen (1993, 14) mielestä kaikkein vaativimpia opetusmenetelmiä ovat kokemukselliset menetelmät. Brislin (1989, 456) suosittaa, että oppijoilta korkeaa osallistumista vaativia menetelmiä käyttäisivät vain kokeneet kouluttajat. Kouluttajien odotetaan käyttävän menetelmiä, jotka he hallitsevat ja jotka sopivat heille itselleen (ks. esim. Brislin 1989, 455; Pusch 1994, 129).

7 PÄÄTÄNTÖ

7.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

7.1.1 Koonti käsitteiden, opetussisältöjen ja opetusmenetelmien analyyseistä

Tässä luvussa esittelen ensin keskeisimpiä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteisiin, opetussisältöihin ja opetusmenetelmiin liittyviä alan kirjallisuudessa käsiteltyjä asioita. Sitten käsittelen kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia ja sen suhdetta kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen eri näkökulmista. Lopuksi pohdin mahdollisuuksia kehittää kulttuurienvälisen viestinnän opettamista. Tämän tutkielman tärkeimpinä johtopäätöksinä nousivat esiin juuri kulttuurienväliseen viestintäkompetenssiin ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kehittämiseen liittyvät näkökulmat ja jatkotutkimushaasteet.

Tässä tutkielmassa tarkastelin kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyviä käsitteitä. Luvussa 4 selvitin käsitteitä 'kulttuurienvälinen viestintä', 'kulttuurienvälisyys', 'kulttuurienvälinen kompetenssi' ja 'kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi'. Lisäksi hahmotin kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyviä opetusalueita sekä kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta käytettyjä käsitteitä. Havaitsin, että kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyville käsitteille on tyypillistä, että samoille käsitteille annetaan useita erilaisia merkityksiä tai että samoja asioita ja ilmiöitä kuvataan monilla erilaisilla käsitteillä. Käsitekentästä on vaikeaa saada selkoa myös siksi, että alan kirjallisuudessa käytettyjä käsitteitä ei aina määritellä. Käsitteiden selkeyttäminen olisi tarpeen, jotta pystyttäisiin paremmin ymmärtämään ja arvioimaan alan tutkimusta ja opettamista.

Kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjä käsittelevässä luvussa 5 toin esille sisältöjä, joita kulttuurienvälisestä viestinnästä opetetaan tai suositellaan opettavaksi. Alan kirjallisuudessa näkemykset ja suositukset opetussisällöistä eivät ilmeisesti perustu tieteelliselle tutkimukselle, vaan alan asiantuntijoiden henkilökohtaisille näkemyksille ja kokemuksille eli sille, kuinka alalla on toimittu ja toimitaan. Tarkastelin opetussisältöjä kahdesta näkökulmasta. Opetussisällöissä voidaan erottaa kulttuurikohtaiset ja kulttuurisesti yleiset sisällöt tai kognitiiviset, behavioraaliset ja affektiiviset sisällöt. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa suositellaan yhdistettävän näitä kaikkia.

Kirjallisuuden pohjalta hahmotin kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen tyypillisiksi kognitiivisiksi opetussisällöiksi yleiset viestintään ja kulttuuriin liittyvät käsitteet ja piirteet, eri kulttuureiden ja niiden viestinnän piirteet ja erot, noiden piirteiden ja erojen vertailu sekä oman kulttuurin ja sen viestinnän piirteet. Behavioraalisia ja affektiivisiä opetussisältöjä esiteltiin kirjallisuudessa vähemmän ja yleisluontoisemmin. Tämän takia näiden opetussisältöjen käsittely oli tässä työssä pikemminkin esittelevää, kuin kokonaiskuvaa rakentavaa. Kirjallisuudessa alan asiantuntijat ovat kaivanneet erityisesti kulttuurienvälisen viestinnän taitojen konkreettisempaa kuvausta. Affektiivisten opetussisältöjen, kuten kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen laajemminkin, käsittelyssä korostuu kulttuurienvälisyyden opettamisen perinteinen näkökulma. Tällöin tarkastellaan sitä, millaista affektiivista

kompetenssia tarvitaan vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa, osana kulttuurienvälistä kompetenssia. Alalla ei juuri ole pohdittu sitä, mitä affektiivinen osaaminen olisi ollessamme omassa, tutussa kulttuuriympäristössä, monikulttuurisen yhteiskunnan arkipäiväisissä kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa.

Kulttuurienvälisen viestinnän opetussisällöistä lienee tutkittu vain sitä, mitä kulttuurienvälisen viestinnän kursseilla opetetaan. Pidetäänkö kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjä itsestään selvinä, kun niihin liittyviä tutkimuksia ei ole tehty tai tutkimusaiheita kirjallisuudessa ei ehdoteta? Opetussisällöistä voitaisiin tutkia samoja asioita kuin opetusmenetelmistäkin, kuten että millaisia vaikutuksia erilaisilla opetussisällöillä on, mitkä sisällöt palvelevat opetuksen kognitiivisia, behavioraalisia tai affektiivisiä tavoitteita tai missä järjestyksessä sisällöt toimisivat opetuksessa parhaiten. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista hyödyttäisi myös, jos kirjallisuudessa behavioraalisia ja affektiivisiä opetussisältöjä käsiteltäisiin laajemmin, jäsennettäisiin selkeämmin ja kuvattaisiin konkreettisemmin.

Kirjallisuuden pohjalta tarkastelin myös kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmiä. Luvussa 6 pyrin selvittämään sitä, millaisia opetusmenetelmiä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa käytetään, mitä menetelmistä tiedetään ja millaisia suosituksia eri menetelmien käyttämisestä annetaan. Käsittelin opetusmenetelmiä kahtena ryhmänä: tiedollisina ja kokemuksellisina. Tarkastelemiani tiedollisia opetusmenetelmiä olivat luennointi, lukumateriaalien käyttäminen, audiovisuaalisten materiaalien käyttäminen, kirjoitustehtävät, itsearviointimittarit, kriittisten tilanteiden ja esimerkkitapausten analysoiminen, tapauskuvausten analysoiminen, ryhmäkeskustelut, vierailijoiden esitelmät ja haastattelut sekä ryhmätyöskentely. Esittelemiäni kokemuksellisia opetusmenetelmiä olivat simulaatiot, roolityöskentely, videoitu roolityöskentely, mallitettu taitoharjoittelu, pienryhmäharjoitukset, pelit ja leikit, kulttuurienväliset kontaktit ja kulttuurikylyt.

Opetusmenetelmien tehokkuutta tutkittaessa on varsin selkeästi todettu, että tiedolliset menetelmät ja kokemukselliset menetelmät toimivat parhaiten yhdistettynä. Myös kulttuurikohtaisten tapauskuvausten analysoimisen tehokkuudelle on saatu tukea useista tutkimuksista. Kokemuksellisten opetusmenetelmien

vaikutuksista tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia. On havaittu, että oppijat usein pitävät kokemuksellisista menetelmistä ja että ne voivat lisätä kiinnostusta ja asenteiden muutosta (Gannon & Poon 1997, 432–434). Kokemukselliset menetelmät eivät kuitenkaan aina aikaansaa oppimista tai ne voivat jopa vaikuttaa negatiivisella tavalla, opetuksen tavoitteiden vastaisesti (ks. Cargile & Giles 1996, 393–394).

Paige ja Martin (1983, 42) ovat toivoneet, että opetusmenetelmiin ei keskityttäisi liikaa, koska se vie huomiota esimerkiksi opetuksen eettisiltä kysymyksiltä. Eettisten kysymysten merkitystä ei voi kieltää, mutta opetusmenetelmiä ei voida jättää huomioimatta jatkossakaan. Vaikka kulttuurienvälisen viestinnän kouluttajilla on jo käytössään paljon erilaisia opetusmenetelmiä, uusiakin joudutaan kehittämään. Uusia menetelmiä kaivataan, koska sekä kouluttajat että koulutettavat saattavat kyllästyä entisiin, aina ei löydy tilanteeseen sopivaa menetelmää ja alalle tulee uutta tietoa, jota halutaan hyödyntää opettamisessa (Pusch 1995, 170). Toivottavaa olisi, että opetusmenetelmiä kehitettäessä kokeiltaisiin jotain uutta sen sijaan, että tehdään uusia versioita jo olemassa olevista menetelmistä (Pusch 1995, 167; Seelye 1996, 4). Aiempien opetusmenetelmienkään tehokkuutta tai niiden käyttämisen reunaehtoja ei ole riittävästi tukittu. Niin vanhojen kuin uusien opetusmenetelmien kohdalla olisi hyvä selvittää sitä, mitä menetelmät saavat aikaan, kuinka ne toimivat ja mitä niitä käytettäessä on syytä huomioida.

7.1.2 Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin näkökulma opettamiseen

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa on kyse kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin opettamisesta. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen tulisi perustua kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia ja sen oppimista käsitteleviin teorioihin ja tutkimustuloksiin. Kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia on tutkittu havainnoimalla taitavana pidettyjen viestijöiden käyttäytymistä tai kyselemällä viestijöiltä, millainen käyttäytyminen on auttanut heitä tai muita viestimään tehokkaammin kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa (Bradford, Allen & Beisser 2000, 34). Tutkimusten pohjalta on tunnistettu sellaista käyttäytymistä ja taitoja, jotka luovat vaikutelmaa kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista. Kulttuurienvälisesti kompetentti viestijä hallitsee esimerkiksi empatian ilmaisemisen ja keskustelun hallinnan taidot.

Witteborn (2003, 190) toteaa, että kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tutkimusten tuloksena on koottu tietoa käyttäytymistavoista, jotka voivat auttaa ihmisiä viestimään tarkoituksenmukaisemmin eri konteksteissa, kulttuureissa ja eri ihmisryhmien kanssa. Useat tutkijat ovat kuitenkin kritisoineet kompetenssitutkimusten hyötyä opetuksen suunnittelussa. Esimerkiksi Hammer (1995, 11–12) on ollut sitä mieltä, että kulttuurienvälisiin taitoihin liittyvä tieto on tasolla, jolla asioista pystytään kyllä keskustelemaan, mutta tietoa on vaikeaa soveltaa opetuksen käytäntöön niin, että koulutettavien taitoja onnistuttaisiin kehittämään. Vastaavasti Pusch (1999, 48) on hämmästellyt sitä, kuinka hyödytöntä kompetenssiin liittyvä kirjallisuus on esimerkiksi silloin, kun pyritään määrittelemään, kuinka tarjota sellaista tukea, jota ihmiset tarvitsevat uusissa kulttuurisissa tilanteissa. Kealeyn, Protheroen, MacDonaldin ja Vulpen (2003, 29) mielestä kompetenssin määrittelyt ovat liian epämääräisiä tukeakseen koulutuksen suunnittelemista. Witteborn (2003, 187) on maininnut että monet tutkijat määrittelevät viestintäkompetenssin tarkoittavan kognitiivisia, affektiivisia ja behavioraalisia strategioita ja taitoja, mutta he eivät kuitenkaan kiinnitä huomiota siihen, kuinka nämä strategiat ja taidot näkyvät viestinnässä tietyissä tilanteissa.

Vaikuttaa siltä, että vaikka kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia koskevia tutkimuksia ja teorioita on ollut, kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitteellistä ja teoreettista integroimista kaivataan (ks. myös Bradford, Allen & Beisser 2000, 31). Tällöin olemassa olevaa tietoa pystyttäisiin paremmin yhdistämään kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käytäntöön. Beamer (1992) on kritisoinut sitä, että vielä ei ymmärretä hyvin kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin oppimisprosessia. Kun ei ymmärretä, mistä kompetenssissa on kyse ja kuinka sitä opitaan, kouluttajilta puuttuu pohja suunnitella ja toteuttaa kurseja, jotka kehittävät kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia (Beamer 1992, 285 ja 302). Siksi kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin oppimisprosessin tutkimus on tärkeää pyrittäessä kehittämään kulttuurienvälisen viestinnän opettamista.

Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin määritelmässä näkyy, että kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tutkimus on perustunut käytännöllisiin tarpeisiin. Kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia on haluttu tutkia, jotta voitaisiin 1) selittää, miksi ulkomaankomennukset epäonnistuvat, 2) ennustaa menestystä

komennuksella, 3) kehittää strategioita henkilöstön valintaa varten ja 4) suunnitella, toteuttaa ja testata lähtijöiden koulutuksen ja valmennuksen menetelmiä (Ruben 1989, Bradfordin, Allenin & Beisserin 2000, 29 mukaan). Tämän takia tutkimuksia ohjanneena näkökulmana on ollut kysymys siitä, millaista osaamista tarvitaan, jotta sopeudutaan johonkin vieraaseen kulttuuriin. Kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia on tällöin tarkasteltu viestinnällistä osaamista laajemmin kulttuurienvälisenä kompetenssina, johon liitetään muuan muassa erilaisia persoonallisuuspiirteitä ja sosiaalisia taitoja. Koska nykyisin kulttuurienväliset viestintätilanteet ovat tulleet yhä yleisemmiksi myös ollessamme omassa kulttuurissamme, kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia tulisi tutkia enemmän selkeästi viestinnällisestä näkökulmasta. Millaista osaamista tarvitaan, kun viestimme kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa, tapahtuipa se sitten omassa kulttuurissamme tai vieraassa?

Yksi merkittävä kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyvä kysymys on kysymys siitä, onko olemassa kulttuurisesti yleistä kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia vai vaikuttaako kulttuurikohtaisuus aina siihen, millaista kompetenssia tarvitaan? Witteborn (2003, 190) kritisoi olemassa olevia kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin malleja kulttuurisesti yleisestä lähtökohdasta. Tällöin opetetaan taitoja ja käyttäytymistä, joiden pitäisi tehdä viestinnästä tarkoituksenmukaista ja tehokasta kaikissa konteksteissa ja tilanteissa. Witteborn ajattelee, Wilsonin ja Sabeen (2003, Wittebornin 2003, 190 mukaan) tavoin, että tarkoituksenmukaisuus riippuu kontekstista ja tehokkuus viestintään osallistuvien odotuksista ja tavoitteista

Ting-Toomey (1991) näkee, että kulttuurienvälisen viestinnän kirjallisuudesta löytyy tietoja ja taitoja, jotka on tarkoitettu auttamaan ihmisiä viestimään tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti monenlaisissa kulttuurienvälisissä tilanteissa. Kulttuuri- ja etniskohtainen tieto yhdistettynä tähän kulttuurisesti yleiseen kompetenssiin tuottavat vuorovaikutustaitoja, joiden ansioista ihmiset voivat ylittää kulttuurisia rajoja joustavasti ja mukautuvasti. (Ting-Toomey 1991, 261.) Beamer (1992, 301) esittää, että kulttuurisesti yleinen viestintäkompetenssi kehittyy, kun oppii viestimään yhden kulttuurin edustajien kanssa ja samalla oppii, mitä kysymyksiä pitää kysyä, jotta oppisi viestimään tehokkaasti toisen kulttuurin

edustajien kanssa. Tästä näkökulmasta siis kulttuurikohtaisesta kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista voi vetää yleistyksiä ja johtopäätöksiä, jotka ovat kulttuurisesti yleistä kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia.

1980- ja 1990-lukujen kulttuurienvälisen viestinnän opettamista ja uudempaa kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia käsittelevää kirjallisuutta verratessa voi havaita muutoksen kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitteessä. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia ei yleensä eksplisiittisesti käsitellä tai määritellä. Opetukselle ilmaistujen tavoitteiden kautta välittyy kuitenkin käsitys kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista tietoina, taitoina ja asenteina, joita viestijä tarvitsee osataksaan viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa. Kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi on määritelty näin myös tässä työssä.

Uudemmassa kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia käsittelevässä kirjallisuudessa kompetenssiin liitetään kuitenkin myös eettinen ulottuvuus. Kulttuurienvälisen viestinnän eettistä kompetenssia on esimerkiksi taito viestiä toista osapuolta kunnioittavalla ja hänen kulttuurisia identiteettejään vahvistavalla tavalla (ks. esim. Chen & Starosta 1996; Ting-Toomey 1991). Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittämiseen tähtäävässä opetuksessa voitaisiin ja pitäisikin kiinnittää huomiota myös kulttuurienvälisen viestinnän eettisiin ulottuvuuksiin. Valkonen (2003) on nostanut esille viestinnän eettisen kompetenssin opettamisen merkitystä puheviestinnän opettamisessa.

Kulttuurienvälisen viestinnän eettistä kompetenssia, siihen pohjautuvia opetuksen tavoitteita tai sisältöjä ei käsitellä tässä työssä, koska kirjallisuudessa niistä on vain vähän viitteitä. Eettistä kompetenssia ei yleensä mainita kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin osa-alueena. Alan eettisinä kysymyksinä on ennemminkin tarkasteltu alan ja kouluttajan eettisiä periaatteita (ks. esim. Paige & Martin 1983 tai 1996). Herääkin kysymys, onko kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitteen kehitys heijastunut kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käytäntöön vai ei? Tämän kirjallisuuskatsauksen pohjalta kysymykseen ei voi vastata. Alalla

voitaisiinkin jatkossa tutkia ja pohtia myös kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin eettistä ulottuvuutta ja sen soveltamista kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen.

7.1.3 Muita kulttuurienvälisen viestinnän opettamista koskevia kehitysehdotuksia

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa on kyse kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin opettamisesta. Tällöin kulttuurienvälisen viestinnän opetustavoitteiden ja -sisältöjen tulisi perustua kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tietopohjaan. Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tutkimus ei ole ollut riittävää tai soveltuvaa kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa hyödynnettäväksi (Beamer 1992, 285; Hammer 1995, 11–12; Pusch 1999, 48; Witteborn 2003, 187). Toisaalta vaikuttaa siltä, että alan tutkijat ja kouluttajat eivät ole kovin aktiivisesti pyrkineet nivomaan yhteen jo olemassa olevaa tietoa kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista tai soveltamaan sitä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa. Viestinnän opetusta on yleisemminkin kritisoitu sitä, että käytännön opetus ei riittävästi pohjautu alan teorioille ja tutkimukselle (ks. esim. McCroskey 1998, 191; Valo 2000, 257). Jo olemassa olevan tiedon hyödyntäminen vaatii kouluttajien ja tutkijoiden yhteistyötä. Yhteistyöstä on lisääntyvässä määrin innostuttu 1990-luvulla (Pusch 2004, 29).

Perinteisesti kulttuurienvälistä viestintää on opetettu kulttuurienvälisyyden opettamisen näkökulmasta eli on painotettu vieraaseen kulttuuriin menemistä ja siellä selviytymistä. Vaikka alan teoreettinen näkökulma näyttääkin siirtyneen psykologiasta viestintätieteisiin (Landis & Bhawuk 2004, 464) eli sopeutumisesta viestintään ja opetusta on laajennettu valmistamaan ihmisiä elämään globaalissa, monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Pusch 2004, 29), nimestään huolimatta kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen voi yhä olla muutakin kuin viestinnän opettamista. Kulttuurienvälistyvässä maailmassa kuitenkin korostuu, että kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia tarvitaan entistä enemmän ja myös omassa, tutussa kulttuuriympäristössämme. Jos kulttuurienvälisen viestinnän opettamista lähestytään tästä viestinnän opettamisen näkökulmasta, puheviestinnän opettamisen tieto- ja teoriapohjasta voidaan saadaa tukea opettamisen kehittämiseksi.

Myös viestintäkompetenssilla ja kulttuurienvälisellä viestintäkompetenssilla vaikuttaa olevan siinä määrin yhteistä (ks. esim. Hammer 1989), että viestintäkompetenssin laajaa teoria- ja tutkimustaustaa voitaisiin hyödyntää kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kehittämisessä. Interpersonaalisen viestinnän tutkijat ovatkin jo jossain määrin vaikuttaneet kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin tarkasteluun (Bradford, Allen & Beisser 2000, 31). Viestintäkompetenssiin liittyvän tiedon soveltaminen kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen vaatisi kuitenkin perustellun näkemyksen viestintäkompetenssin ja kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin eroista ja yhtäläisyyksistä.

Kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tarvitaan samoja viestintätaitoja kuin kulttuurin sisäisissä tilanteissa, mutta kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa tietyt taidot korostuvat tai tarvitaan myös omanlaisiaan taitoja. Tällaisia taitoja voisivat olla esimerkiksi taito tulkita viestinnästä tekemiään havaintoja toisen kulttuurin näkökulmasta, taito viestiä tavalla, jonka toisen kulttuurien edustaja ymmärtää niin kuin viestijä oli tarkoittanutkin, taito viestiä toisen kulttuurin näkökulmasta kompetentilla tavalla tai taito käsitellä kulttuurienvälisen viestintätilanteiden synnyttämiä vahvoja tunteita. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kirjallisuus antaa vain vähän viitteitä kulttuurienvälisen ja yleisen viestintäkompetenssin eroista. Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin erityispiirteet tulisi tunnistaa ja huomioida kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista voisi hyödyttää myös se, että opettamista tarkasteltaisiin enemmän taitonäkökulmasta, kuten esimerkiksi puheviestinnän opetuksessa. Tällöin opetuksen tavoitteet ilmaistaan viestintätaitoina. Esimerkiksi Kealey, Protheroe, MacDonald ja Vulpe (2003, 29) ovat peräänkuuluttaneet konkreettisempaa ja havaittavaan käyttäytymiseen perustuvaa taitojen kuvaamista, koska kovin abstraktit ja yleisluontoiset tavoitteet eivät auta kouluttajia suunnittelemaan opetustaan. Tässä tutkielmassa havaitsin alan kirjallisuudessa kulttuurienvälisen viestinnän behavioraalisia opetussisältöjä käsiteltävän varsin yleisluontoisesti ja jäsentymättömästi. Valo (1995, 67) on huomauttanut, että taitonäkökulma luo puheviestinnän opettamiselle ja oppimiselle tavoitteellisuutta. Lisäksi hän näkee puheviestintätaitojen määrittelyn jäsentävän opetusta ja luovan konkreettisia oppimistavoitteita. Valkonen (2003, 132–133) on todennut taito-

käsitteen ja taitoja koskevan teoreettisen tiedon auttavan suomenkielen opettajia puheviestinnän opettamisessa.

Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa tyypillisiä taitoharjoittelun menetelmiä ovat mallitettu taitoharjoittelu, videoitu roolityöskentely, roolityöskentely ja simulaatiot. Menetelmissä harjoitellaan taitoja ja kehitetään niitä palautteen avulla. Valkonen (2003) esittelee eräänä puheviestinnän taitoharjoittelun mahdollisuutena mikro-opetuksesi (microtraining, microteaching) kutsutun opetusmenetelmän. Tätä menetelmää käytettäessä harjoiteltavat taidot puretaan osataidoiksi. Osataitoja harjoitellaan yksinkertaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa harjoiteltavista taidoista saadaan välitöntä palautetta. Oppijoille annetaan myös mahdollisuus harjoitella taitoja heti uudelleen. (Valkonen 2003, 136–137.) Tämä menetelmä voisi soveltua myös kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen.

Kulttuurienvälisen viestinnän tyypillisiä taitoharjoittelun menetelmiä käyttäessään kouluttajien täytynee jollakin tavalla hahmottaa taidot, joita he pyrkivät opettamaan. Fowler ja Blohm (2004, 46) mainitsevat, että pyrittäessä kehittämään kulttuurienvälisen viestinnän taitoja niin kouluttajan kuin koulutettavienkin on ymmärrettävä, mitä tarvittavat taidot ovat. Luultavasti riippuu kuitenkin yksittäisestä kouluttajasta, missä määrin harjoiteltavia taitoja korostetaan tai määritellään. Mikro-opetuksessa taitojen jäsentely olisi tietoisempaa, myös oppijoille. Tällöin harjoittelu voisi olla kohdennetumpaa. Mikro-opetuksen käyttöä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisessa saattaisi vaikeuttaa kulttuurienvälisen viestinnän taitojen jäsentymättömyys. Alan kirjallisuus ei tarjoa kovin vahvaa pohjaa taitojen ja osataitojen määrittelemistä varten.

Kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän opettaminen on varsin nuori, pääasiassa viimeisten 50 vuoden aikana syntynyt koulutus- ja tieteenala, joka alkoi kehittyä vahvasti käytännöllisistä lähtökohdista (Pusch 2004). Siksi on ymmärrettävää, että kulttuurienvälisen viestinnän opettamista tukevia teorioita ja tutkimusta on vielä suhteellisen vähän. Alalla kannetaankin jatkuvasti huolta koulutusta opastavien teorioiden ja mallien kehittämisestä (Landis & Bhawuk 2004, 463). Alalla on kuitenkin jo tutkittu muun muassa kulttuurienvälisiä kompetenssia ja kulttuurienvälisiä viestintäkompetenssia sekä niiden opettamista. Opetusmenetelmiä

on kehitetty muokkaamalla jo olemassa olevia menetelmiä tai luomalla uusia. Viime vuosikymmenten tekninen kehitys on vaikuttanut myös tämän alan opetuskäytäntöihin. Teknisen kehityksen myötä esimerkiksi tietokoneohjelmat, nettisovellukset ja tietokonevälitteinen vuorovaikutus ovat tulleet osaksi kulttuurienvälisen viestinnän opettamista (tietokoneavusteisesta opetuksesta ks. esim. Fowler & Blohm 2004, 51–53). Alan kehitystä leimaa myös suuntaus perinteisestä opettamisesta valmentamiseen ja konsultointiin (Fowler & Blohm 2004, 39).

7.2 Työn arviointia

Tässä kirjallisuuskatsauksen tarkastelin kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen käsitteitä ja alan asiantuntijoiden näkemyksiä kulttuurienvälisen viestinnän opetussisällöistä ja opetusmenetelmistä. Työn lähtökohtana oli kysymys siitä, kuinka kulttuurienvälistä viestintää pitäisi opettaa, mitä opetussisältöjä ja -menetelmiä valita. Tätä voidaan pitää ”vanhanaikaisena” ja ”mahdottomana” lähtökohtana, koska kasvatustieteen uusimpien käsitysten mukaan opetusta ja oppimista tarkastellaan paljon laajemmin. Oppiminen on opetussisältöjen ja -menetelmien lisäksi riippuvainen myös esimerkiksi oppijaan ja oppimiskontekstiin liittyvistä tekijöistä. Opetussisällöt ja -menetelmät ovat aina yhteydessä myös opetuksen tavoitteisiin ja teoreettiseen perustaan.

Kuitenkin käytännön opetustyössä kouluttajan tehtävänä on yhä nimenomaan suunnitella, mitä opetetaan ja miten, ja toteuttaa nämä suunnitelmat. Tässä didaktisessa suunnittelussa pitäisi olla mahdollisuus tehdä teoreettisesti ja tieteellisesti perusteltuja valintoja, eikä toimia vain henkilökohtaisten kokemusten tai mieltymysten perusteella (ks. esim. Valo 2000, 258). Henkilökohtainen näkemykseni on, että kouluttajan ammattietiikka vaati mahdollisimman perusteltuja ratkaisuja. Erityisesti aloitteleville kouluttajille pitäisi pystyä tarjoamaan ideoita ja opastusta.

Aloittelevan kouluttajan opettamista koskevat kysymykset ovat yleensä hyvin konkreettisia: mitä opetan ja miten? Ammatillisen kehityksen myötä näkökulma yleensä siirtyy opetuksen tavoitteisiin ja niistä niihin teoreettisiin tai filosofisiin perusteisiin, joihin tavoitteet pohjaavat. Tällainen on ollut henkilökohtainen

oppimisprosessini tämän työn edetessä. Tästä syystä tutkielmani pohdintaosuudessa korostuvat kulttuurienväliseen viestintäkompetenssiin ja sen opettamiseen yhdistämiseen liittyvät näkökulmat ja tutkimusaiheet.

Tällaisessa kirjallisuuskatsauksessa työn luotettavuuden kannalta tärkeitä tekijöitä ovat kirjallisuuden ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuus. Tässä työssä tarkastelemani kirjallisuutta ovat kirjoittaneet henkilöt, joita voidaan pitää kulttuurienvälisyyden ja kulttuurienvälisen viestinnän asiantuntijoina. Kirjallisuus on suurelta osin amerikkalaisten tutkijoiden ja kouluttajien kirjoittamaa, joten ei ole itsestään selvää, että esille tulleet tiedot ja käsitykset olisivat suoraan sovellettavissa suomalaiseseen kulttuuriin.

Työssä tarkastellun kirjallisuuden näkökulma oli useimmiten kulttuurienvälisyyden opettamisen näkökulma, mutta tarkastelin kirjallisuuden avulla kulttuurienvälisen viestinnän opettamista. Tästä syystä työssäni on ehkä vielä tavanomaista kirjallisuuskatsausta enemmän tulkintaa. Kirjallisuus, jonka avulla toteutin tutkielman tehtäviä, oli lähes poikkeuksetta englanninkielistä. Vaikka kielitaitoni on vahva, tämä vaikeutti analysointia ja tulkintojen tekemistä, erityisesti koska alan käsitteitä oli jo itsessään ristiriitainen ja vaikeaselkoinen. Tulkintojen luotettavuutta vahvistaa se, että luin kirjallisuutta useaan kertaan.

Tutkielman tekeminen oli ajallisesti pitkä prosessi, lähes viisi vuotta. Pitkän prosessin riskinä on, että työssä tekemiini analyysihin ja tulkintoihin on voinut syntyä virheitä ja vääristymiä, kun ajattelutapani prosessin kuluessa on muuttunut. Tätä pyrin välttämään käymällä kirjallisuuden vielä uudelleen läpi työskentelyn loppuvaiheessa. Toisaalta etuna on, että tekemäni luokittelut, koonnit, määritelmät ja johtopäätökset eivät ole hätiköityjä, koska ajatukset ovat saaneet kehittyä ja muuntua.

Tällä työllä oli myös käytännöllinen lähtökohta. Työskentelyäni ohjasi ajatus siitä, että tämä tutkielma hyödyttäisi kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen suunnittelua ja toteuttamista. Toivon, että tutkielmani voi palvella kouluttajia tässä tarkoituksessa tai että se antaisi muuten ideoita oman opetustyön kehittämiseen.

Tämän tutkielman tekeminen on ollut ennen kaikkea opetusajatteluni kehittävä henkilökohtainen oppimisprosessi. Jos nyt lähtisin etsimään vastausta kysymykseen siitä, kuinka kulttuurienvälistä viestintää pitäisi opettaa, ryhtyisin tarkastelemaan kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia ja soveltamaan sen tutkimus- ja teoriapohjaa kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista hyödyttäisi myös puheviestinnän opettamisen ja viestintäkompetenssin tietojen ja teorioiden soveltaminen.

Kirjallisuuskatsaukseni osoitti puutteita kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen liittyvissä tiedoissa. Uusien tutkimusten ohella kulttuurienvälisestä viestintäkompetenssista ja kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta jo olemassa olevaa tietoa voitaisiin jäsentää ja koota yhteen paremmin sekä hyödyntää tehokkaammin. Opetussisältöihin ja opetusmenetelmiin liittyvälle tutkimuksille ja teorianmuodostukselle on myös vielä tarvetta. Kansainvälistyvä maailma asettaa yhä useammat ihmiset sellaisten tilanteiden eteen, joissa tarvitaan kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia. Kulttuurienvälisen viestinnän opettamista siis tarvitaan. Alan kehittymisestä huolimatta tutkijoilta ja kouluttajilta vaaditaan edelleen yhteistyötä kulttuurienvälisen viestinnän opettamisen kehittämisessä.

KIRJALLISUUS

- Albert, R. D. 1983. The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A cognitive approach. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 186–217.
- Albert, R. D. & Triandis, H. C. 1991. Intercultural education for multicultural societies: Critical issues. Teoksessa L. A. Samovar & R. E. Porter (toim.) Intercultural communication: A reader. 6. painos. Belmont: Wadsworth, 411–421.
- Althen, G. 1994. Recurring issues in intercultural communication. Teoksessa G. Althen (toim.) Learning across cultures. Washington: Association of International Educators, 185–197.
- Argyle, M. 1991. Intercultural communication. Teoksessa L. A. Samovar & R. E. Porter (toim.) Intercultural communication: A reader. 6. painos. Belmont: Wadsworth, 32–45.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. *The Journal of Business Communication* 29, 285–303.
- Beebe, S. A. & Biggers, T. 1986. The status of the introductory intercultural communication course. *Communication Education* 35, 56–60.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J. & Landis, D. 2004. Introduction and overview. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–10.
- Bennett, M. J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 179–195.
- Bennett, M. J. 1995. Book review. Intercultural communication training: An introduction. (arvostelu kirjasta R. Brislin & T. Yoshida 1994. Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks: Sage.) *International Journal of Intercultural Relations* 19, 555–559.
- Bennett, M. J. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) Basic concepts of intercultural communication: A reader. Yarmouth: Intercultural Press, 1–33.
- Blake, B. F. & Heslin, R. 1983. Evaluating cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 203–223.
- Blake, B. F., Heslin, R. & Curtis, S. C. 1996. Measuring impacts of cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 165–182.
- Bradford, L., Allen, M. & Beisser K. R. 2000. Meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication* 29, 28–51.
- Brislin, R. W. 1989. Intercultural communication training. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) Handbook of international and intercultural communication. Newbury Park: Sage, 441–457.
- Brislin, R. W. & Horvath, A. 1997. Cross-cultural training and multicultural education. Teoksessa J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (toim.) Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3. Social behavior and applications. 2. painos. Needham Heights: Allyn and Bacon, 327–369.

- Brislin, R. W., Landis, D. & Brandt, M. E. 1983. Conceptualizations of intercultural behavior and training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 1–35.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994a. Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994b. The content of cross-cultural training: An introduction. Teoksessa R. W. Brislin & T. Yoshida (toim.) Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks: Sage, 1–14.
- Broome, B. J. 1986. A context-based framework for teaching intercultural communication. *Communication Education* 35, 296–306.
- Brown, C. & Knight, K. 1995. Introduction to self-awareness inventories. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 19–30.
- Bruschke, J. C. & Gartner, C. 1993. Student ethnocentrism, dogmatism, and motivation: A study of BAFA BAFA. *Simulation & Gaming* 24, 9–20.
- Cargile, A. C. & Giles, H. 1996. Intercultural communication training: Review, critique, and a new theoretical framework. Teoksessa R. B. Brant (toim.) *Communication Yearbook* 19. Newbury Park: Sage, 385–423.
- Casse, P. 1995. The Four-Value Orientation Exercise using a self-awareness inventory. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 31–44.
- Chen, G.-M. & Starost, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. Teoksessa R. B. Brant (toim.) *Communication Yearbook* 19. Newbury Park: Sage, 353–423.
- Corbett, J. 1996. From dialog to praxis: Crossing cultural borders in the business and technical communication classroom. *Technical Communication Quarterly* 5, 411–424.
- Cushner, K. 1989. Assessing the impact of a culture-general assimilator. *International Journal of Intercultural Relations* 13, 125–146.
- Cushner, K. 1998. Intercultural education from an international perspective: An introduction. Teoksessa K. Cushner (toim.) *International perspectives on intercultural education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1–13.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. 1996. Intercultural interactions. A practical guide. Thousand Oaks: Sage.
- Cushner, K. & Landis, D. 1996. The intercultural sensitizer. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 185–202.
- Dahl, Ø. 1995. Some trends in the development of the field of intercultural communication in the United States. Teoksessa Ø. Dahl (toim.) *Intercultural communication and contact. Selected papers presented at the Nordic Symposium in Stavanger, Norway 24–26. November 1994*. Stavanger: Misjonshøgskolens Forlag, 28–43.
- Diversophy 2004. George Simons International. Saatavilla elektronisessa muodossa <<http://www.diversophy.com/index.htm>> Viitattu 7.4.2005.
- Fantini, A. E. 1997. A survey of intercultural communication courses. *International Journal of Intercultural Relations* 21, 125–148.

- Ferdman, B. M. & Brody, S. E. 1996. Models of diversity training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 282–303.
- Figueroa, P. 1998. Intercultural education in Britain. Teoksessa K. Cushner (toim.) International perspectives on intercultural education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 122–144.
- Fowler, S. M. 1994. Two decades of using simulation games for cross-cultural training. *Simulation & Gaming* 25, 464–476.
- Fowler, S. M. & Blohm, J. M. 2004. An analysis of methods for intercultural training. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 37–84.
- Fowler, S. M. & Mumford, M. G. 1995. Small group exercises as intercultural training tools. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 113–121.
- Gannon, M. J. & Poon, J. M. L. 1997. Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International Journal of Intercultural Relations* 21, 429–446.
- Gerlander, M. & Takala, E. 2000. Viestinnän opetus interpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 156–181.
- Goby, V. P. 1999. All business students need to know the same things! The non-culture-specific nature of communication needs. *Journal of Business & Technical Communication* 13, 179–189.
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M. & Hammer, M. R. 1996. Designing intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 61–80.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. 1983. Basic training design: Approaches to intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 118–154.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Wiseman, R. L. 1991. Taming the beast: Designing course in intercultural communication. *Communication Education* 40, 272–285.
- Hammer, M. R. 1989. Intercultural communication competence. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) Handbook of international and intercultural communication. Newbury Park: Sage, 247–260.
- Hammer, M. R. 1995. Cross-cultural training: The research connection. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 1–17.
- Harrison, J. K. 1992. Individual and combined effects of behavior modeling and the cultural assimilator in cross-cultural management training. *Journal of Applied Psychology* 77, 952–962.
- Hill, B. & Allan, R. 1998. Intercultural education in Australia. Teoksessa K. Cushner (toim.) International perspectives on intercultural education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 16–35.

- Hoopes, D. S. & Pusch, M. D. 1999. Definition of terms. Teoksessa D. Bachner, D. Stringer, A. Reynolds, M. Pusch & J. Wurzel (toim.) *Foundations of intercultural communication*. Summer Institute for Intercultural Communication, 53–57. Opetusmateriaali.
- Hopkins, R. S. 1995. Using videos as training tools. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 73–79.
- Hughes, G. 1983. Intercultural education in elementary and secondary schools. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training*. Volume III: Area studies in intercultural training. New York: Pergamon Press, 21–54.
- Hughes-Wiener, G. 1986. The "Learning how to learn" approach to cross-cultural orientation. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 485–505.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 1–24.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 169–180.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kealey, D. J. & Protheroe, D. R. 1996. The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 141–165.
- Kealey, D. J., Protheroe, D. R., MacDonald, D. & Vulpe, T. 2003. Instituting a competency-based training design and evaluation system. *Performance Improvement* 42, 28–33.
- Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. 1990. Teaching intercultural communication. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) *Teaching communication: Theory, research, and methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 145–155.
- Kohls, L. R. 1995a. Advantages and disadvantages of a dozen teaching/training methodologies. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 123–128.
- Kohls, L. R. 1995b. Intercultural training for overseas posting. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 15–30.
- Kohls, L. R. 1995c. Seven issues in cross-cultural training. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 46–50.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme: Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Scripta Lingua Fennica Edita. Sarja C, osa 109.
- Korhonen, K. 1997. Intercultural communication through hypermedia. Jyväskylän yliopisto. Yhteisöviestinnän lisensiaatintyö.
- Korhonen, K. 2000. The why, what and how of intercultural training. *Tempus* 1, 16–17.

- Korhonen, K. 2002. Intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment with bachelor of engineering students. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in communication 17.
- Landis, D. & Bhagat, R. S. 1996. Preface to the second edition. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, xiii-xiv.
- Landis, D. & Bhawuk, D. P. S. 2004. Synthesizing theory building and practice in intercultural training. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 453–468.
- Lehtonen, J. 1998. Kulttuuritaidot ja kielenopettajan vastuu. *Tempus* 4, 6–9.
- LeSourd, S. J. 1992. A review of methodologies for cross-cultural education. *Social Studies* 83, 30–35.
- Magsino, R. 1985. The right to multicultural education: A descriptive and normative analysis. *Multiculturalism* 9, 4–9.
- Martin, J. N. 1986. Training issues in cross-cultural orientation. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 103–116.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Developing cultural competence in teacher training. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Innovative approaches to intercultural education. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 42–51.
- McCaffery, J. A. 1986. Independent effectiveness: A reconsideration of cross-cultural orientation and training. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 159–178.
- McCroskey, J. C. 1998. The future of communication education: Communication as a content discipline. Teoksessa J. S. Trent (toim.) *Communication. Views from the helm for the 21st century*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 191–194.
- Milhouse, V. H. 1996. Intercultural communication education and training goals, content, and methods. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 69–95.
- Moodley, K. 1999. Promising practices in race relations: Comparative perspectives from international research. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Innovative approaches to intercultural education. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 1–7.
- Mumford, S. J. 1983. The cross-cultural experience: The program manager's perspective. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 82–99.
- Nevgi, A. & Lindblom-Yläne S. 2003. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 236–252.
- Paige, R. M. 1993. On the nature of intercultural experiences and intercultural education. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–19.
- Paige, R. M. 1996. Intercultural trainer competencies. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 148–164.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1983. Ethical issues and ethics in cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 36–60.

- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1996. Ethics in intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 35–60.
- Pro gradu –tutkielman luonne 2004. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta. Saatavissa elektronisessa muodossa <http://www.jyu.fi/tdk/hum/grad_luon.html> Viitattu 23.10.2004.
- Ptak, C. L., Cooper, J. & Brislin, R. 1995. Cross cultural training programs: Advice and insights from experienced trainers. International Journal of Intercultural Relations 19, 425–453.
- Pusch, M. D. 1994. Cross-cultural training. Teoksessa G. Althen (toim.) Learning across cultures. Washington: NAFSA, 109–143.
- Pusch, M. D. 1995. Other methods used in training programs. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 167–173.
- Pusch, M. D. 1999. The chameleon capability. Teoksessa B. LaBrack & M. Pusch (toim.) Training for international transition. Summer Institute for Intercultural communication, 48–53. Opetusmateriaali.
- Pusch, M. D. 2004. Intercultural training in historical perspective. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 13–36.
- Ramsey, S. 1996. Creating a context: Methodologies in intercultural teaching and training. Teoksessa H. N. Seelye (toim.) Experiential activities for intercultural learning. Volume 1. Yarmouth: Intercultural Press, 7–24.
- Ruben, B. D. 1989. The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. International Journal of Intercultural Relations 13, 229–240.
- Salo-Lee, L. 1995a. Kielestä ja kulttuurista: Johdattelua kirjan artikkeleihin. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos, 5–11.
- Salo-Lee, L. (toim.) 1995b. Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Salo-Lee, L. 1995c. Kulttuurienvälisen viestintätaitojen oppiminen: "Prosessipuhuminen" keinona tehokkaaseen vieraskielisen suulliseen ilmaisuun. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos, 153–169.
- Salo-Lee, L. 1996a. Ei-kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. Me ja muut. Kulttuurienväläinen viestintä. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 58–71.
- Salo-Lee, L. 1996b. Kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. Me ja muut. Kulttuurienväläinen viestintä. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 36–57.
- Salo-Lee, L. 1996c. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. Me ja muut. Kulttuurienväläinen viestintä. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 6–35.
- Salo-Lee, L. 1996d. Lukijalle. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. Me ja muut. Kulttuurienväläinen viestintä. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 4–5.
- Seelye, H. N. 1996. Introduction. Teoksessa H. N. Seelye (toim.) Experiential activities for intercultural learning. Volume 1. Yarmouth: Intercultural Press, 1–6.

- Sitaram, K. S. 1995. *Culture and communication. A world view*. New York: McGraw-Hill.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Hecht, M. L. 1984. A component model of relational competence. *Human Communication Research* 10, 575–600.
- Suomalainen, E. 2000. Viestintä osana ammatillista osaamista – Viestinnän opetuksesta ammattikorkeakouluissa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 130–155.
- Takala, T. & Lämsä, A.-M. 2001. Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodologisena vaihtoehtona. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 3, 371–390.
- Tamminen, R. 1993. *Tiedettä tekemään!* Jyväskylä: Gummerus.
- The Thiagi Group 2005. Saatavilla elektronisessa muodossa <<http://www.thiagi.com/index.html>> Viitattu 7.4.2005.
- Tiittula, L. 1998. Kulttuurien välinen viestintä – olennainen osa vieraan kielen opetusta. *Tempus* 7, 10–12.
- Ting-Toomey, S. 1999. *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 7.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 67–81.
- Valo, M. 2000. Opiskelijasta opettajaksi – Puheviestinnän opetusharjoittelijoiden ajatuksia opettamisesta. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 234–264.
- Varila, J. 1995. Aikuisdidaktiikan tuulet – jotain uutta, jotain vanhaa. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi – näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 128–145.
- Vuorinen, I. 1993. *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. 5. painos. Naantali: Resurssi.
- Wahlström, R. 1991. *Rauhan- ja kansainvälisyyskasvatus koulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 70.
- Wahlström, R. 1996. *Suvaitsevuteen kasvattaminen*. Juva: WSOY.
- Wight, A. R. & Hammons, M. A. 1970. *Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Specific methods and techniques (Part II)*. Washington: Office of Training Support, Peace Corps.
- Wilson, S. R. & Sabee, C. M. 2003. Explicating communicative competence as a theoretical term. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 3–50.
- Witteborn, S. 2003. Communicative competence revisited: An emic approach to studying intercultural communicative competence. *Journal of Intercultural Communication Research* 32, 187–203.

**LIITE 1 Käsitteiden 'kulttuurienvälinen viestintä ja 'kulttuurienvälisyys'
analysoinnissa käytetty kirjallisuus**

- Bennett, M. J. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) Basic concepts of intercultural communication: A reader. Yarmouth: Intercultural Press, 1–33.
- Cushner, K. 1998. Intercultural education from an international perspective: An introduction. Teoksessa K. Cushner (toim.) International perspectives on intercultural education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1–13.
- Dahl, Ø. 1995. Some trends in the development of the field of intercultural communication in the United States. Teoksessa Ø. Dahl (toim.) Intercultural communication and contact. Selected papers presented at the Nordic Symposium in Stavanger, Norway 24–26. November 1994. Stavanger: Misjonshøgskolens Forlag, 28–43.
- Fowler, S. M. 1994. Two decades of using simulation games for cross-cultural training. *Simulation & Gaming* 25, 464–476.
- Fowler, S. M., Mumford, M. G. & Tyler, V. L. 1999. Overview of area-specific training. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training. Vol. 2. Yarmouth: Intercultural Press, 261–272.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Wiseman, R. L. 1991. Taming the beast: Designing course in intercultural communication. *Communication Education* 40, 272–285.
- Hoopes, D. S. & Pusch, M. D. 1999. Definition of terms. Teoksessa D. Bachner, D. Stringer, A. Reynolds, M. Pusch & J. Wurzel (toim.) Foundations of intercultural communication. Summer Institute for Intercultural Communication, 53–57. Opetusmateriaali.
- Hughes, G. 1983. Intercultural education in elementary and secondary schools. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume III: Area studies in intercultural training. New York: Pergamon Press, 21–54.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 169–180.
- Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. 1990. Teaching intercultural communication. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) Teaching communication: Theory, research, and methods. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 145–155.
- Lustig, M. W. & Koester, J. 2003. Intercultural competence. *Interpersonal communication across cultures*. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Mumford, S. J. 1983. The cross-cultural experience: The program manager's perspective. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 82–99.
- Porter, R. E. & Samovar, L. A. 1997. An introduction to intercultural communication. Teoksessa L. A. Samovar & R. E. Porter (toim.) Intercultural communication. A reader. 8. painos. Belmont: Wadsworth, 5–26.
- Ptak, C. L., Cooper, J. & Brislin, R. 1995. Cross cultural training programs: Advice and insights from experienced trainers. *International Journal of Intercultural Relations* 19, 425–453.
- Ramsey, S. 1996. Creating a context: Methodologies in intercultural teaching and training. Teoksessa H. N. Seelye (toim.) Experiential activities for intercultural learning. Volume 1. Yarmouth: Intercultural Press, 7–24.
- Sitaram, K. S. 1995. Culture and communication. A world view. New York: McGraw–Hill.
- Tiittula, L. 1998. Kulttuurien välinen viestintä – olennainen osa vieraan kielen opetusta. *Tempus* 7, 10–12.
- Ting-Toomey, S. 1999. *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Trenholm, S. & Jensen, A. 2000. *Interpersonal communication*. 4. painos. Belmont: Wadsworth.

LIITE 2 Kulttuurienvälisen viestinnän opettamisesta käytettyjen käsitteiden ja siihen liittyvien opetusalueiden analysoinnissa käytetty kirjallisuus

- Brislin, R. W. 1989. Intercultural communication training. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) Handbook of international and intercultural communication. Newbury Park: Sage, 441–457.
- Brislin, R. W. & Horvath, A. 1997. Cross-cultural training and multicultural education. Teoksessa J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (toim.) Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3. Social behavior and applications. 2. painos. Needham Heights: Allyn and Bacon, 327–369.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994a. Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994b. The content of cross-cultural training: An introduction. Teoksessa R. W. Brislin & T. Yoshida (toim.) Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks: Sage, 1–14.
- Cushner, K. 1998. Intercultural education from an international perspective: An introduction. Teoksessa K. Cushner (toim.) International perspectives on intercultural education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1–13.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. 1996. Intercultural interactions. A practical guide. Thousand Oaks: Sage.
- Ferdman, B. M. & Brody, S. E. 1996. Models of diversity training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 282–303.
- Figueroa, P. 1998. Intercultural education in Britain. Teoksessa K. Cushner (toim.) International perspectives on intercultural education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 122–144.
- Fowler, S. M. 1994. Two decades of using simulation games for cross-cultural training. Simulation & Gaming 25, 464–476.
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M. & Hammer, M. R. 1996. Designing intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 61–80.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. 1983. Basic training design: Approaches to intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 118–154.
- Hammer, M. R. 1995. Cross-cultural training: The research connection. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 1–17.
- Hill, B. & Allan, R. 1998. Intercultural education in Australia. Teoksessa K. Cushner (toim.) International perspectives on intercultural education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 16–35.
- Hoopes, D. S. & Pusch, M. D. 1999. Definition of terms. Teoksessa D. Bachner, D. Stringer, A. Reynolds, M. Pusch & J. Wurzel (toim.) Foundations of intercultural communication. Summer Institute for Intercultural Communication, 53–57. Opetusmateriaali.
- Hughes, G. 1983. Intercultural education in elementary and secondary schools. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume III: Area studies in intercultural training. New York: Pergamon Press, 21–54.
- Hughes–Wiener, G. 1986. The "Learning how to learn" approach to cross-cultural orientation. International Journal of Intercultural Relations 10, 485–505.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Magsino, R. 1985. The right to multicultural education: A descriptive and normative analysis. Multiculturalism 9, 4–9.
- Martin, J. N. 1986. Training issues in cross-cultural orientation. International Journal of Intercultural Relations 10, 103–116.
- Milhouse, V. H. 1996. Intercultural communication education and training goals, content, and methods. International Journal of Intercultural Relations 20, 69–95.
- Moodley, K. 1999. Promising practices in race relations: Comparative perspectives from international research. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Innovative approaches to intercultural education. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 1–7.
- Mumford, S. J. 1983. The cross-cultural experience: The program manager's perspective. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 82–99.
- Paige, R. M. 1993. On the nature of intercultural experiences and intercultural education. Teoksessa R. M. Paige (toim.) Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press, 1–19.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1983. Ethical issues and ethics in cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 36–60.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1996. Ethics in intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 35–60.
- Ptak, C. L., Cooper, J. & Brislin, R. 1995. Cross cultural training programs: Advice and insights from experienced trainers. International Journal of Intercultural Relations 19, 425–453.
- Ramsey, P. G., Battle Vold, E. & Williams, L. R. 1989. Multicultural education: A source book. New York: Garland.
- Tiittula, L. 1998. Kulttuurien välinen viestintä – olennainen osa vieraan kielen opetusta. Tempus 7, 10–12.
- Wahlström, R. 1991. Rauhan- ja kansainvälisyyskasvatus koulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 70.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Juva: WSOY.

LIITE 3 Käsitteiden 'kulttuurienvälinen kompetenssi', 'kulttuurienvälinen viestintäkompetenssi' ja 'viestintäkompetenssi' analysoinnissa käytetty kirjallisuus

- Argyle, M. 1991. Intercultural communication. Teoksessa L. A. Samovar & R. E. Porter (toim.) *Intercultural communication: A reader*. 6. painos. Belmont: Wadsworth, 32–45.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. *The Journal of Business Communication* 29, 285–303.
- Bradford, L., Allen, M. & Beisser K. R. 2000. Meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication* 29, 28–51.
- Chen, G.-M. & Starost, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. Teoksessa R. B. Brant (toim.) *Communication Yearbook 19*. Newbury Park: Sage, 353–423.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Wiseman, R. L. 1991. Taming the beast: Designing course in intercultural communication. *Communication Education* 40, 272–285.
- Hammer, M. R. 1989. Intercultural communication competence. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park: Sage, 247–260.
- Hammer, M. R. 1995. Cross-cultural training: The research connection. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 1–17.
- Kealey, D. J., Protheroe, D. R., MacDonald, D. & Vulpe, T. 2003. Instituting a competency-based training design and evaluation system. *Performance Improvement* 42, 28–33.
- Korhonen, K. 2000. The why, what and how of intercultural training. *Tempus* 1, 16–17.
- Korhonen, K. 2002. Intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment with bachelor of engineering students. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in communication* 17.
- Lehtonen, J. 1998. Kulttuuritaidot ja kielenopettajan vastuu. *Tempus* 4, 6–9.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Developing cultural competence in teacher training. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative approaches to intercultural education*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 42–51.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1996. Ethics in intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 35–60.
- Pusch, M. D. 1999. The chameleon capability. Teoksessa B. LaBrack & M. Pusch (toim.) *Training for international transition*. Summer Institute for Intercultural communication, 48–53. Opetusmateriaali.
- Ting-Toomey, S. 1999. *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmitaitoihin. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 7.
- Witteborn, S. 2003. Communicative competence revisited: An emic approach to studying intercultural communicative competence. *Journal of Intercultural Communication Research* 32, 187–203.

LIITE 4 Kulttuurienvälisen viestinnän opetussisältöjen analysoinnissa käytetty kirjallisuus

- Albert, R. D. 1983. The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A cognitive approach. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training*. Volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 186–217.
- Althen, G. 1994. Recurring issues in intercultural communication. Teoksessa G. Althen (toim.) *Learning across cultures*. Washington: Association of International Educators, 185–197.
- Beebe, S. A. & Biggers, T. 1986. The status of the introductory intercultural communication course. *Communication Education* 35, 56–60.
- Bennett, M. J. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoksessa M. J. Bennett (toim.) *Basic concepts of intercultural communication: A reader*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–33.
- Brislin, R. W. 1989. Intercultural communication training. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park: Sage, 441–457.
- Brislin, R. W. & Horvath, A. 1997. Cross-cultural training and multicultural education. Teoksessa J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kağıtçibasi (toim.) *Handbook of cross-cultural psychology*. Volume 3. Social behavior and applications. 2. painos. Needham Heights: Allyn and Bacon, 327–369.
- Brislin, R. W., Landis, D. & Brandt, M. E. 1983. Conceptualizations of intercultural behavior and training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training*. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 1–35.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994a. Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994b. The content of cross-cultural training: An introduction. Teoksessa R. W. Brislin & T. Yoshida (toim.) *Improving intercultural interactions*. Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks: Sage, 1–14.
- Broome, B. J. 1986. A context-based framework for teaching intercultural communication. *Communication Education* 35, 296–306.
- Chen, G.-M. & Starost, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. Teoksessa R. B. Brant (toim.) *Communication Yearbook 19*. Newbury Park: Sage, 353–423.
- Cushner, K. 1989. Assessing the impact of a culture-general assimilator. *International Journal of Intercultural Relations* 13, 125–146.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. 1996. *Intercultural interactions. A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Fantini, A. E. 1997. A survey of intercultural communication courses. *International Journal of Intercultural Relations* 21, 125–148.
- Fowler, S. M. & Blohm, J. M. 2004. An analysis of methods for intercultural training. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) *Handbook of intercultural training*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 37–84.
- Gannon, M. J. & Poon, J. M. L. 1997. Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International Journal of Intercultural Relations* 21, 429–446.

- Goby, V. P. 1999. All business students need to know the same things! The non-culture-specific nature of communication needs. *Journal of Business & Technical Communication* 13, 179–189.
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M. & Hammer, M. R. 1996. Designing intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 61–80.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. 1983. Basic training design: Approaches to intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training*. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 118–154.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Wiseman, R. L. 1991. Taming the beast: Designing course in intercultural communication. *Communication Education* 40, 272–285.
- Hammer, M. R. 1989. Intercultural communication competence. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park: Sage, 247–260.
- Hammer, M. R. 1995. Cross-cultural training: The research connection. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 1–17.
- Hughes, G. 1983. Intercultural education in elementary and secondary schools. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training*. Volume III: Area studies in intercultural training. New York: Pergamon Press, 21–54.
- Hughes-Wiener, G. 1986. The "Learning how to learn" approach to cross-cultural orientation. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 485–505.
- Kealey, D. J. & Protheroe, D. R. 1996. The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 141–165.
- Kealey, D. J., Protheroe, D. R., MacDonald, D. & Vulpe, T. 2003. Instituting a competency-based training design and evaluation system. *Performance Improvement* 42, 28–33.
- Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. 1990. Teaching intercultural communication. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) *Teaching communication: Theory, research, and methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 145–155.
- Kohls, L. R. 1995b. Intercultural training for overseas posting. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 15–30.
- Kohls, L. R. 1995c. Seven issues in cross-cultural training. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 46–50.
- Korhonen, K. 1997. Intercultural communication through hypermedia. Jyväskylän yliopisto. Yhteisöviestinnän lisensiaatintyö.
- Korhonen, K. 2002. Intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment with bachelor of engineering students. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in communication 17.
- Martin, J. N. 1986. Training issues in cross-cultural orientation. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 103–116.
- McCaffery, J. A. 1986. Independent effectiveness: A reconsideration of cross-cultural orientation and training. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 159–178.
- Milhouse, V. H. 1996. Intercultural communication education and training goals, content, and methods. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 69–95.
- Paige, R. M. 1996. Intercultural trainer competencies. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 148–164.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1983. Ethical issues and ethics in cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training*. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 36–60.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1996. Ethics in intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 35–60.
- Pusch, M. D. 1994. Cross-cultural training. Teoksessa G. Althen (toim.) *Learning across cultures*. Washington: NAFSA, 109–143.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Hecht, M. L. 1984. A component model of relational competence. *Human Communication Research* 10, 575–600.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 67–81.
- Witteborn, S. 2003. Communicative competence revisited: An emic approach to studying intercultural communicative competence. *Journal of Intercultural Communication Research* 32, 187–203.

**LIITE 5 Kulttuurienvälisen viestinnän opetusmenetelmien analysoinnissa
käytetty kirjallisuus**

- Albert, R. D. 1983. The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A cognitive approach. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume II: Issues in training methodology. New York: Pergamon Press, 186–217.
- Albert, R. D. & Triandis, H. C. 1991. Intercultural education for multicultural societies: Critical issues. Teoksessa L. A. Samovar & R. E. Porter (toim.) Intercultural communication: A reader. 6. painos. Belmont: Wadsworth, 411–421.
- Althen, G. 1994. Recurring issues in intercultural communication. Teoksessa G. Althen (toim.) Learning across cultures. Washington: Association of International Educators, 185–197.
- Beamer, L. 1992. Learning intercultural communication competence. The Journal of Business Communication 29, 285–303.
- Beebe, S. A. & Biggers, T. 1986. The status of the introductory intercultural communication course. Communication Education 35, 56–60.
- Bennett, M. J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations 10, 179–195.
- Blake, B. F. & Heslin, R. 1983. Evaluating cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 203–223.
- Blake, B. F., Heslin, R. & Curtis, S. C. 1996. Measuring impacts of cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 165–182.
- Brislin, R. W. 1989. Intercultural communication training. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) Handbook of international and intercultural communication. Newbury Park: Sage, 441–457.
- Brislin, R. W. & Horvath, A. 1997. Cross-cultural training and multicultural education. Teoksessa J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitçibasi (toim.) Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3. Social behavior and applications. 2. painos. Needham Heights: Allyn and Bacon, 327–369.
- Brislin, R. W., Landis, D. & Brandt, M. E. 1983. Conceptualizations of intercultural behavior and training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 1–35.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994a. Intercultural communication training: An introduction. Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R. W. & Yoshida, T. 1994b. The content of cross-cultural training: An introduction. Teoksessa R. W. Brislin & T. Yoshida (toim.) Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs. Thousand Oaks: Sage, 1–14.
- Brown, C. & Knight, K. 1995. Introduction to self-awareness inventories. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 19–30.
- Bruschke, J. C. & Gartner, C. 1993. Student ethnocentrism, dogmatism, and motivation: A study of BAFA BAFA. Simulation & Gaming 24, 9–20.
- Cargile, A. C. & Giles, H. 1996. Intercultural communication training: Review, critique, and a new theoretical framework. Teoksessa R. B. Brant (toim.) Communication Yearbook 19. Newbury Park: Sage, 385–423.
- Casse, P. 1995. The Four-Value Orientation Exercise using a self-awareness inventory. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 31–44.
- Corbett, J. 1996. From dialog to praxis: Crossing cultural borders in the business and technical communication classroom. Technical Communication Quarterly 5, 411–424.
- Cushner, K. 1989. Assessing the impact of a culture-general assimilator. International Journal of Intercultural Relations 13, 125–146.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. 1996. Intercultural interactions. A practical guide. Thousand Oaks: Sage.
- Cushner, K. & Landis, D. 1996. The intercultural sensitizer. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 185–202.
- Cyr, R. 1995. A primer for designing and using participant training manuals. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 195–202.
- Descourouez, L. 1995. Adapting cross-cultural training methods for different age groups. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 333–345.
- Diversophy 2004. George Simons International. Saatavilla elektronisessa muodossa <<http://www.diversophy.com/index.htm>> Viitattu 7.4.2005.
- Fantini, A. E. 1997. A survey of intercultural communication courses. International Journal of Intercultural Relations 21, 125–148.
- Ferdman, B. M. & Brody, S. E. 1996. Models of diversity training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 282–303.
- Fowler, S. M. 1994. Two decades of using simulation games for cross-cultural training. Simulation & Gaming 25, 464–476.
- Fowler, S. M. & Blohm, J. M. 2004. An analysis of methods for intercultural training. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) Handbook of intercultural training. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 37–84.
- Fowler, S. M. & Mumford, M. G. 1995. Small group exercises as intercultural training tools. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2. Yarmouth: Intercultural Press, 113–121.
- Gannon, M. J. & Poon, J. M. L. 1997. Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. International Journal of Intercultural Relations 21, 429–446.
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M. & Hammer, M. R. 1996. Designing intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) Handbook of intercultural training. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 61–80.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. 1983. Basic training design: Approaches to intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design. New York: Pergamon Press, 118–154.

- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Wiseman, R. L. 1991. Taming the beast: Designing course in intercultural communication. *Communication Education* 40, 272–285.
- Hammer, M. R. 1995. Cross-cultural training: The research connection. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–17.
- Harrison, J. K. 1992. Individual and combined effects of behavior modeling and the cultural assimilator in cross-cultural management training. *Journal of Applied Psychology* 77, 952–962.
- Hopkins, R. S. 1995. Using videos as training tools. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2*. Yarmouth: Intercultural Press, 73–79.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kealey, D. J. & Protheroe, D. R. 1996. The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 141–165.
- Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. B. 1990. Teaching intercultural communication. Teoksessa J. A. Daly, G. W. Friedrich & A. L. Vangelisti (toim.) *Teaching communication: Theory, research, and methods*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 145–155.
- Kohls, L. R. 1995a. Advantages and disadvantages of a dozen teaching/training methodologies. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 123–128.
- Kohls, L. R. 1995b. Intercultural training for overseas posting. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 15–30.
- Kohls, L. R. 1995c. Seven issues in cross-cultural training. Teoksessa L. R. Kohls & H. L. Brussow (toim.) *Training know-how for cross-cultural and diversity trainers*. Duncanville: Adult Learning Systems, 46–50.
- Korhonen, K. 1997. Intercultural communication through hypermedia. Jyväskylän yliopisto. Yhteisöviestinnän lisensiaattintyö.
- Korhonen, K. 2002. Intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment with bachelor of engineering students. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in communication 17.
- Martin, J. N. 1986. Training issues in cross-cultural orientation. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 103–116.
- McCaffery, J. A. 1986. Independent effectiveness: A reconsideration of cross-cultural orientation and training. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 159–178.
- Milhouse, V. H. 1996. Intercultural communication education and training goals, content, and methods. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 69–95.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne S. 2003. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 236–252.
- Paige, R. M. 1993. On the nature of intercultural experiences and intercultural education. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–19.
- Paige, R. M. 1996. Intercultural trainer competencies. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 148–164.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1983. Ethical issues and ethics in cross-cultural training. Teoksessa D. Landis & R. W. Brislin (toim.) *Handbook of intercultural training. Volume I: Issues in theory and design*. New York: Pergamon Press, 36–60.
- Paige, R. M. & Martin, J. N. 1996. Ethics in intercultural training. Teoksessa D. Landis & R. S. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 35–60.
- Ptak, C. L., Cooper, J. & Brislin, R. 1995. Cross cultural training programs: Advice and insights from experienced trainers. *International Journal of Intercultural Relations* 19, 425–453.
- Pusch, M. D. 1994. Cross-cultural training. Teoksessa G. Althen (toim.) *Learning across cultures*. Washington: NAFSA, 109–143.
- Pusch, M. D. 1995. Other methods used in training programs. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2*. Yarmouth: Intercultural Press, 167–173.
- Pusch, M. D. 2004. Intercultural training in historical perspective. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.) *Handbook of intercultural training*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 13–36.
- Ramsey, S. 1995. Adapting intercultural methods for training across cultures. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. VOL 2*. Yarmouth: Intercultural Press, 323–332.
- Ramsey, S. 1996. Creating a context: Methodologies in intercultural teaching and training. Teoksessa H. N. Seelye (toim.) *Experiential activities for intercultural learning. Volume 1*. Yarmouth: Intercultural Press, 7–24.
- Salo-Lee, L. 1996a. Ei-kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 58–71.
- Salo-Lee, L. 1996b. Kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 36–57.
- Salo-Lee, L. 1996c. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja. *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. 2. painos. Helsinki: YLE-Opetuspalvelut, 6–35.
- Seelye, H. N. 1996. Introduction. Teoksessa H. N. Seelye (toim.) *Experiential activities for intercultural learning. Volume 1*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–6.
- The Thiagi Group 2005. Saatavilla elektronisessa muodossa <<http://www.thiagi.com/index.html>> Viitattu 7.4.2005.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 5. painos. Naantali: Resurssi.
- Wight, A. R. & Hammons, M. A. 1970. Guidelines for Peace Corps cross-cultural training: Specific methods and techniques (Part II). Washington: Office of Training Support, Peace Corps.
- Zhao, J. J. 1996. Using case studies for international business communication training. *Business Communication Quarterly* 59, 11–24.