

**MONIKULTTUURISEN OPETUKSEN OPISKELIJOIDEN  
VUOROVAIKUTUSKOKEMUKSET VIERAASSA KULTTUURISSA**

**Päivi Koivumaanaho  
Jyväskylän yliopisto  
Viestintätieteiden laitos  
Puheviestinnän  
pro gradu -tutkielma  
Syksy 2002**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta <b>HUMANISTINEN</b>	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Koivumaanaho Päivi Carita	
Työn nimi Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskokemukset vieraassa kulttuurissa	
Oppiaine puheviestintä	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika syksy 2002	Sivumäärä 126
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia vieraassa kulttuurissa. Työ on laadullinen ja kuvaileva tutkimus. Tapaustutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Jyväskylän yliopiston monikulttuurisen opetuksen opiskelijat, jotka olivat lähdössä kuukauden opintomatkalle Tansaniaan. Ryhmä koostui seitsemästä suomalaisesta naisesta, jotka olivat 21–29-vuotiaita kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoita.</p> <p>Tutkimusmenetelminä on käytetty teemahaastattelua ja kirjallisia vuorovaikutuskuvauksia. Ennen Tansanian opintomatkaa jokaista opiskelijaa haastateltiin yksitellen. Toisena aineistonkeruun menetelmänä olivat opiskelijoiden kirjoittamat vuorovaikutuskuvaukset, jotka he olivat kirjoittaneet opintomatkinsa aikana merkittävänä pitämistään kulttuurienvälisistä vuorovaikutuskokemuksista. Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi noudattelevat pääosin Straussin ja Corbinin (1990) aineistolähtöistä laadullisen tutkimuksen metodia.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuurienväliset vuorovaikutuskokemukset olivat olleet sellaisia, joissa he olivat: 1) kokeneet voimakkaita tunteita, 2) havainneet ja ymmärtäneet kulttuurien ja viestinnän erilaisuutta, 3) mukautuneet vieraan kulttuurin viestintään. Vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että mitä osallistuvampi rooli opiskelijalla oli ollut viestintätilanteessa, sitä suurempi merkitys kokemuksella oli. Opiskelijat kuvailivat arjen sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa he kohtasivat paikallisia ihmisiä, erityisesti opiskelijoita.</p> <p>Vuorovaikutuskuvaukset kertoivat positiivisista, negatiivisista ja ristiriitaisia tunteita herättäneistä kohtaamisista. Niissä kuvailtiin niin kahdenkeskistä kuin ryhmänkin viestintää. Opiskelijat olivat kokeneet tärkeäksi hyväksytyksi tulemisen tunteen, kuten myös oman erilaisuuden sekä sanattoman ja sanallisen viestinnän ja viestintätyylien erojen havaitsemisen. Yhteisöllisyys, fyysinen kontakti ja läheisyys olivat saaneet aikaan vahvoja tuntemuksia. Erityisesti sanattomalla viestinnällä oli merkittävä rooli vieraan kulttuurin edustajien kohtaamisissa. Opiskelijat olivat kokeneet vieraassa kulttuurissa viestintätilanteen, -kumppanin ja kommunikoinnin erilaiseksi kuin kotimaassa tai ennako-odotustensa vastaiseksi. Tutkittavat olivat pyrkineet mukauttamaan viestintäänsä ja kokivat onnistumisen tunteita silloin, kun pystyivät omasta mielestään viestimään ja käyttäytymään isäntämaan kulttuuristen odotusten mukaisesti.</p>	
Asiasanat Kulttuuri, kulttuurienvälinen viestintä, monikulttuurinen opetus, monikulttuurisuus, vuorovaikutuskokemus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto	
Muita tietoja	

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	3
2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	6
2.1 Monikulttuurinen opetus .....	6
2.2 Kulttuuri.....	9
3 KULTTUURIENVÄLINEN KOHTAAMINEN .....	12
3.1 Erilaisuuden kokeminen viestinnässä .....	12
3.2 Kulttuurienvälisten vuorovaikutuskokemusten luokittelu .....	17
3.3 Kriittisten vuorovaikutustilanteiden aiempaa tutkimusta.....	20
3.4 Viestijän kehittyminen etnosentrisyydestä etnorelatiivisuuteen.....	21
4 VIESTINTÄ JA KULTTUURI .....	33
4.1 Viestintätyylit.....	33
4.2 Viestijän roolit kulttuurienvälisissä kohtaamisissa .....	37
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	40
5.1 Tutkimuskysymykset.....	40
5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät.....	42
5.2.1 Haastattelut.....	44
5.2.2 Vuorovaikutuskuvaukset .....	46
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	58
6.1 Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden esittely.....	58
6.1.1 Opiskelijoiden kulttuuriset kokemukset ennen matkaa.....	58
6.1.2 Motiivit opiskella monikulttuurista opetusta .....	61
6.1.3 Opiskelijoiden odotukset ja valmistautuminen matkalle .....	63
6.2 Opintomatkaajien kulttuuriset vuorovaikutuskokemukset.....	65
6.2.1 Voimakkaiden tunteiden kokeminen.....	67
6.2.2 Erilaisuuden havaitseminen ja ymmärtäminen .....	75
6.2.3 Vieraan kulttuurin viestintään mukautuminen.....	84
7 TULOSTEN TARKASTELU .....	90

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	104
KIRJALLISUUS.....	115
LIITTEET .....	125

## 1 JOHDANTO

Niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin eri kulttuurien ja kansallisuuksien edustajien kohtaaminen on yhä yleisempää. Monikulttuurisuus näkyy selkeästi esimerkiksi koulukontekstissa. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt vuosi vuodelta, ja myös kouluhenkilökunnasta löytyy aiempaa enemmän kulttuurien kirjoa. Koulujen kansainvälistyminen luo uusia haasteita opettajille. Kulttuurienvälinen kohtaaminen, vuorovaikutus niin luokka- kuin opettajainhuoneessakin vaatii opettajilta kulttuurisesti sensitiivistä viestinnän tietoa, taitoa ja asennetta. Vaikka monikulttuurisuus on osa koulun arkea, voivat opettajat yhä valmistua ammattiinsa opiskelematta juuri lainkaan monikulttuurista opetusta, kulttuurienvälisestä viestinnästä puhumattakaan. Kuitenkin monikulttuurisen opetusalan kirjallisuudessa viestintätaitoja pidetään ensiarvoisen tärkeinä monikulttuuristen opiskelijaryhmien kanssa työskentelevälle opettajalle (Matinheikki-Kokko 1999, 42; Pusch, Seelye & Wasilewski 1981, 90-92). Yhä monikulttuurisemmissa kouluissa työskentelevien opettajien koulutuksessa onkin kulttuurienvälisen viestinnän opinnoille selvä yhteiskunnallinen ja sosiaalinen tilaus.

Tässä työssä tahdottiin tarkastella nimenomaan sellaisia opettajaopiskelijoita, jotka ovat valinneet sivuaineekseen monikulttuurisen opetuksen. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla näiden tulevien monikulttuurisen opetusalan ammattilaisten kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Jyväskylän yliopiston monikulttuurisen opetuksen opiskelijat, jotka olivat lähdössä kuukauden opintomatalle Tansaniaan. Tutkimukseen osallistujien opintomatkan tavoitteena on opinto-oppaan mukaan "ohjata opiskelijaa pohtimaan omaa ammatti-identiteettiään monikulttuurisessa viitekehyksessä ja kehittää opiskelijan valmiuksia luoda toimintamalleja monikulttuurisessa luokassa ja koulussa". Monikulttuurisen opetuksen 15 opintoviikon opintokokonaisuuden yhtenä päätavoitteena on lisätä opiskelijoiden kulttuurienvälisiä kompetenssia tietojen, taitojen sekä asenteiden tasolla, ja sitä myötä antaa tuleville opettajille valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilas ja hänen vanhempansa.

(Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 291-293.) Kulttuurienvälisellä (viestintä)kompetenssilla ja sen kehittämisellä on siis tärkeä rooli monikulttuurisen opetuksen opinnoissa.

Lyhyetkin ulkomaan opintomatkat voivat olla opiskelijoille tärkeitä askelia kansainvälistymisessä ja kulttuurienvälisen viestinnän oppimisessa. Ulkomaan opintomatka voi tarjota hedelmällisen oppimiskontekstin, missä kulttuurienväliset kohtaamiset ja oppijan kokemukset ovat keskeisessä osassa oppimisprosessia. Nykyisten oppimisteorioiden mukaan oppijan kokemus on kaiken oppimisen ydinaluetta (ks. Kolb 1984; Mezirow 1991; Mezirow et al. 1996). Kun monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden opintomatkaa tarkastellaan tavoitteellisena kulttuurisena oppimiskokemuksena, on mielestäni tärkeää pysähtyä tarkastelemaan matkaajien vuorovaikutuskokemuksia ja niitä tilanteita, joiden avulla esimerkiksi puheviestinnällistä oppimista on mahdollista tapahtua. Työssä keskitytään kuvailemaan sitä, millaisia kulttuurienvälisiä kohtaamisia opintomatkan aikana kartutetaan. Tutkimuksen tietoja kulttuurisista vuorovaikutuskokemuksista voi hyödyntää esimerkiksi ulkomaille lähtijöiden kulttuurienvälisen viestinnän koulutuksissa.

Tämä työ on laadullinen ja kuvaileva tutkimus. Tutkimusmenetelminä on käytetty teemahaastattelua ja kirjallisia vuorovaikutuskuvauksia. Ennen monikulttuurisen opetuksen opiskelijaryhmän Tansanian opintomatkaa kaikkia seitsemää suomalaista naisopiskelijaa haastateltiin yksitellen. Toisena aineistonkeruun menetelmänä ovat opiskelijoiden kirjoittamat kuvaukset opintomatkinsa aikana merkittävinä pitämistään kulttuurisista vuorovaikutuskokemuksista. Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi noudattelevat pääosin Straussin ja Corbinin (1990) aineistolähtöistä laadullisen tutkimuksen metodologiaa, josta käytetään kotimaisessakin tutkimuskirjallisuudessa nimitystä grounded theory tai lyhennettä gt.

## Tutkimusraportin kulku

Raportin *johdantoluku* esittelee tutkimusaiheen ja -tavoitteen. Toisessa luvussa *keskeisiä käsitteitä* määritellään monikulttuurisen opetuksen ja kulttuurin käsitteitä. Kolmannessa luvussa *kulttuurienvälinen kohtaaminen* ja neljännessä luvussa *viestintä ja kulttuuri* jatketaan tutkimuksen keskeisten käsitteiden määrittelyä ja esitellään työn teoreettinen tausta. Luvussa viisi *tutkimuksen toteuttaminen* esitellään tutkimuskysymykset, työn lähtökohdat ja tutkimusmenetelmät. Luvussa kerrotaan teemahaastattelusta ja vuorovaikutuskuvauksista tutkimusmenetelminä. Ensin esitellään ennen opintomatkaa tehtyjen haastattelujen toteuttaminen ja analyysi. Seuraavaksi tarkastellaan kirjallisia vuorovaikutuskuvauksia tutkimusmenetelmänä ja käydään läpi menetelmällä kerätyn kirjoitelma-aineiston analyysi. Kuudes luku *tutkimuksen tulokset* keskittyy tarkastelemaan haastattelujen tuloksia ja vuorovaikutuskuvausten pohjalta opintomatkalaisten kokemia kulttuurisia vuorovaikutuskokemuksia. Seitsemännessä luvussa *tulosten tarkastelu* pohditaan tutkimuksen tuloksia. Kahdeksannessa *tutkimuksen arviointi* luvussa tarkastellaan ja arvioidaan tutkimuksen toteuttamista ja luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimushaasteita.

## 2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

### 2.1 Monikulttuurinen opetus

Monikulttuurisen opetuksen ydin on, että kaikille oppilaille tarjotaan yhtäläiset opiskelumahdollisuudet sukupuolesta, etnisyydestä, sosiaalisesta taustasta tai muista kulttuurisista ominaisuuksista riippumatta. Kulttuurinen erilaisuus nähdään rikkautena ja voimavarana, joka toimii oppimisen resurssina. (Banks 1989, 2-3; 1998, 69-71.) Monikulttuurisen opetuksen juuret juontavat 1920-luvun Yhdysvaltoihin, missä kansainvälisyyttä korostavat pasifistiset suuntaukset alkoivat kehittyä. Tuolloin joitain oppikirjoja kirjoitettiin uudelleen kansainvälisestä näkökulmasta. Tavoitteena oli saada valtaväestö hyväksymään maahanmuuttajat, jotta kansallinen yhtenäisyys säilyisi. (Gollnick & Chinn 1990, 27-28.) 1960-luvulla kansalaisoikeus- ja naisasialiikkeiden myötä vähemmistöryhmät alkoivat vaatia oikeuksiaan niin kouluissa kuin muillakin yhteiskunnan alueilla. Kulttuurinen ja etninen moninaisuus ryhdyttiin huomioimaan muun muassa koulujen opetussuunnitelmissa ja oppimateriaaleissa. (Banks 1989, 4-5.)

Pohjois-Amerikassa ja monissa Euroopan maissa monikulttuurisella opetuksella on huomattavasti pitemmät perinteet kuin Suomessa. Monikulttuurisen opetuksen taustalta löytyvät rauhankasvatuksen aatteet. 1960-luvulla kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena oli YK:n ja UNESCO:n julkaisemien suositusten mukaisesti vahvistaa rauhantahtoa, laajentaa oppilaiden kansainvälistä katsantokantaa ja kehittää kulttuurienvälistä kanssakäymistä. Suomessa vasta 1990-luvulla kulttuurienvälinen opetus on noussut vahvemmin esille, kun kouluihin on tullut yhä enemmän eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia oppilaita ulkomailta. (Kokkonen 1998, 6-12.) Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Vuorovaikutukselle luovat pohjaa suvaitsevaisuus, avoimuus ja kiinnostus erilaisia kulttuureja, kieliä sekä maailmankatsomuksia kohtaan. (Opetushallitus 1994, 32-33.)



Yli 20 vuotta sitten kulttuurienvälisen opetuksen ja viestinnän kouluttaja Margaret Pusch (1981) toimitti yhä ahkerasti käytetyn monikulttuurisen opetuksen perusteoksen "Multicultural education - a cross cultural training approach". Kirjassa monikulttuurinen opetus määritellään suunnitelmalliseksi prosessiksi, jonka tavoitteena on lisätä eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten välistä ymmärrystä, hyväksyntää ja toimivia suhteita. Monikulttuurisen opetuksen ensimmäisenä pyrkimyksenä on oppia tuntemaan oma kulttuuritaustansa ja havaitsemaan kulttuurien monimuotoisuus. Toisena tavoitteena on omakohtaisten kulttuurisen erilaisuuden kokemusten pohjalta opetella viestinnän ja analysoinnin taitoja, joiden avulla henkilö pystyy toimimaan monikulttuurisissa konteksteissa. (Hoopes & Pusch 1981, 4.) Hoopes ja Pusch (1981, 2) korostavat, että kulttuurienvälisen viestinnän alan käsitteitä ja malleja voidaan käyttää monikulttuurisen opetuksen perustana.

### **Monikulttuurisen opetuksen koulutus Suomessa**

Opettajien valmentaminen monikulttuuristen luokkien opettajiksi on huomioitu varsin kirjavasti eri koulutusyksiköissä ympäri maata. Koponen (2000) on selvittänyt opettajien peruskoulutukseen kuuluvia monikulttuurisia opintokokonaisuuksia lukuvuonna 1999-2000. Joissakin koulutusohjelmissa monikulttuurisen opetuksen sisällöt kuuluvat ainoastaan läpäisyperiaatteen mukaisesti opintoihin. Useimmissa luokanopettajien koulutusohjelmissa pakollisten monikulttuurisuusopintojen määrä on yksi tai kaksi opintoviikkoa. Ainoastaan Oulun yliopistossa pakollisia monikulttuurisuusopintoja on 5,5 opintoviikkoa. Valinnaisia opintoja on tarjolla koulutusyksiköstä riippuen puolesta opintoviikosta 15 opintoviikkoon. (Koponen 2000, 4, 42, 70-71.)

Maassamme ainoastaan Oulun yliopistossa voi suorittaa koko luokanopettajan tutkinnon (160 ov) kansainvälisessä englanninkielisessä koulutusohjelmassa, jossa perehdytään monikulttuuriseen opetukseen. Jyväskylän

yliopistossa luokanopettajiksi valmistuvat voivat valita 35 opintoviikon laajuisen englanninkielisen kansainvälisyyteen painottuvan JULIET-ohjelman, jonka suorittanut pätevöityy ala-asteen englanninopettajaksi. Esimerkiksi Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa monikulttuurista opetusta voi opiskella 15 opintoviikon sivuaineopintoina. Monikulttuurisuusopintoja voi suorittaa sivuaineopintoina eri puolilla Suomea yliopistoissa ja kansanopistoissa joko yliopiston, avoimen yliopiston, kesäyliopiston tai täydennyskoulutuskeskuksen järjestäminä. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 174-175, 291-293; Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjelma 2001-2002, 155-159; avoimen yliopiston kulttuurienvälisen opetuksen www-sivut 7/2002; Joensuun yliopiston luokanopettajien koulutusohjelman www-sivut 7/2002; Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen www-sivut 7/2002.)

Näistä kasvatustieteiden ihmisille suunnatuista opintokokonaisuuksista käytetään nimityksiä monikulttuurinen/kulttuurienvälinen opetus/kasvatus, kansainvälisyyskasvatus, kulttuurikasvatus ja intercultural/multicultural education. Alan kirjallisuudessa esiintyvät myös termit cross-cultural ja international education. Käsitteitä käytetään usein synonyymisesti, mutta niille voidaan myös antaa erilaisia määritelmiä. Käsitteiden merkityksistä käydäänkin kasvatustieteiden kirjallisuudessa vilkasta keskustelua. Tässä työssä käytetään termiä monikulttuurinen opetus, eikä työn kannalta ole oleellista ryhtyä määrittelemään tarkemmin kasvatustieteiden käsitteitä.

Monikulttuurisen opetuksen 15 opintoviikon sivuaineopintoihin sisältyy yleensä yhden tai kahden opintoviikon kulttuurienvälisen viestinnän osuus. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden monikulttuurisen opetuksen opintoihin kuului yhden opintoviikon kurssi kulttuurienvälisestä viestinnästä. Opiskelijat olivat suorittaneet kurssin ennen opintomatkaa, joka on monikulttuurisen opetuksen opintojen viimeinen opintojakso.

## 2.2 Kulttuuri

Kulttuurin määritelmiä on lukemattomia. Kulttuuri voidaan kiteytetysti määritellä tietyn yhteisön jäsenten sosiaalistumisprosessissaan oppimiksi perinteiksi, asenteiksi, arvoiksi, uskomuksiksi, normeiksi, symboleiksi ja viestinnän piirteiksi. Kulttuuri on arvoitus, joka kätkee sisälleen sekä konkreettisia että abstrakteja asioita. Kulttuurin ja viestinnän suhde on moniulotteinen. Viestinnän tutkimukseen suuresti vaikuttanut kulttuuriantropologi Edward Hall (1959, 1976, 1983, 1998) on jopa todennut, että ”kulttuuri on viestintää ja viestintä on kulttuuria”. Kulttuuriantropologi Roy G. D’Andraden (1984, 116) kulttuurin määritelmä soveltuu tähän tutkimukseen, koska se kuvaa viestinnän ja kulttuurin suhdetta. D’Andraden mukaan kulttuuri sisältää tiedon eri osa-alueet, jaetut kokemusmaailmat ja normit, jotka yhdessä muodostavat opitun merkitysten järjestelmän tietysässä yhteisössä. Nämä opitut merkityssystemit ovat välittyneet yhteisön jäsenten jokapäiväisessä kanssakäymisessä sukupolvelta toiselle. Kulttuurin avulla ihmiset tulevat osaksi yhteisöä ja mukautuvat ympäröivään maailmaan.

Kulttuurin metaforana voidaan pitää jäävuorta tai vaikkapa maatuskanukkea. Ensiksi näemme jäävuoresta vain huipun ja nukesta ulkokuoren, aivan kuten näemme kulttuuristakin sen ulkoiset puitteet infrastruktuurista ihmisiin sekä kulttuurituotteisiin. Kulttuurin syvempiin kerroksiin kätkeytyvät perinteet, tavat, uskomukset, arvot ja asenteet, jotka ohjaavat ihmisten ajattelua, käyttäytymistä ja viestintää.

### **Subjektiivinen ja objektiivinen kulttuuri**

Kulttuuri voidaan jaotella objektiiviseen ja subjektiiviseen kulttuuriin. Objektiivista kulttuuria voi kutsua ”näkyväksi kulttuuriksi”, josta esimerkkeinä ovat ihmisten tekemät esineet ja heidän vaatetuksensa (Cushner & Brislin 1996, 6). Objektiiviseen kulttuuriin kuuluvat erilaiset kulttuuri-instituutiot ja -tuotteet. Taiteen eri muodot: kirjallisuus, teatteri, musiikki, tanssi, kuvatai-

teet ja arkkitehtuuri löytyvät objektiivisen kulttuurin otsakkeen alta. Sinne lukeutuvat myös sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset järjestelmät, kielen lingvistiset systeemit sekä kollektiivinen historia. Objektiivista kulttuuria ovat juhlapäivät, kansallissankarit ja urheilu. (Stewart & Bennett 1991, 2; Bennett 1998, 3.) Myös ruoka- ja juomakulttuuri sisältyvät objektiiviseen kulttuuriin.

Subjektiiivisella kulttuurilla tarkoitetaan tietyn yhteisön ihmisten syvempää käyttäytymisen ja ajattelun taustalla olevaa ulottuvuutta, ”näkömätöntä kulttuuria”. Siihen kuuluvat opitut ja jaetut uskomukset, arvot, asenteet ja tavat. Subjektiiivista kulttuuria ovat myös kielenkäyttö, viestintätyylit ja sanaton viestintä. Kulttuurin, niin oman kuin vieraan, subjektiivisen puolen ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää kulttuurienvälisessä viestinnässä. (Stewart & Bennett 1991, 2; Cushner & Brislin 1996, 6; Bennett 1998, 3.) Objektiivinen ja subjektiivinen kulttuuri ovat määritelmiä, jotka limittyvät toisiinsa, eivätkä tietenkään ole tiukasti omiin kategorioihinsa rajoittuvia. Sosiaalinen todellisuus muotoutuu subjektiivisen ja objektiivisen kulttuurin yhteisenä palapelinä. Esimerkiksi koulujärjestelmä objektiivisena instituutiona opettaa yksilöille subjektiivisen kulttuurin tekijöitä arvoista asenteisiin ja käyttäytymissääntöihin.

### **Kulttuurin tasoja**

Kulttuuria voidaan määritellä ja tarkastella myös erilaisina kerrostumina, abstraktiotasoina. Yleinen tapa on puhua kansallisista kulttuureista, esimerkiksi suomalaisesta ja tansanialaisesta kulttuurista. Määritelmän abstraktiotaso on hyvin korkea, kun kulttuuri nimetään valtion rajojen mukaan tai valtioiden rajat ylittävänä etnisenä kulttuuriryhmänä. Esimerkkeinä tällaisista etnisistä ryhmistä voidaan mainita romanit, arabit ja kurdit. Jokaisen laajan kulttuuriryhmän sisällä on paljon variaatiota. Kulttuurista eroavaisuutta tuovat niin alueelliset (pohjoinen, etelä), etniset (saamelainen, maasai) kuin uskonnolliset tekijät (kristitty, muslimi). Myös sukupuoli, taloudellinen asema, koulutustaso, fyysinen kunto, ikä, seksuaalinen suun-

tautuminen ja tiettyyn organisaatioon kuulumisen vaikuttavat kulttuuristen ryhmien muodostumiseen. (Bennett 1998, 4-5; Hofstede 1993, 27-28.)

Kulttuurisilla ryhmillä on yhteisiä tapoja toimia ja käyttäytyä sekä jaettu arvomaailma. Ryhmästä puhuttaessa voidaan käyttää abstraktia termiä kulttuuri. Esimerkiksi urheilufanien ryhmää, jolla on yhteiset ajattelu- ja toimintatavat voidaan kutsua ”identiteettiryhmäksi” (identity group). Yksilön ominaisuuksista, toimista ja käyttäytymisestä kerrottaessa sanana on persoona tai persoonallisuus. (Bennett 1998, 5.) Kulttuurienvälistä viestintää käsiteltäessä on tärkeää muistaa, että jokainen viestijä on yksilöllinen. Kulttuurit abstrakteina käsitteinä eivät viesti, vaan eri kulttuureja edustavat yksilöt.

Scollon ja Scollon (1995, 125) lähestyvät kulttuurienvälistä viestintää sosiolingvivistisestä diskurssinäkökulmasta. He korostavat, että kun tarkastellaan kulttuurienvälisen viestinnän diskursseja, ne täytyy ymmärtää yksilöiden välisenä viestintänä. Kulttuurit sinällään ovat vain laajoja yläkategorioita. Scollonin ja Scollonin päätelmän mukaan viestintä on siis interpersonaalista, eikä siitä pitäisi käyttää nimitystä kulttuurienvälinen (intercultural) viestintä, koska kulttuurit eivät kykene viestimään vaan yksilöt. Esimerkiksi ”tansanialainen kulttuuri” ei voi viestiä ”suomalaisen kulttuurin” kanssa, vaan tansanialainen henkilö voi kommunikoida suomalaisen henkilön kanssa. Tässä työssä käytetään kuitenkin termiä kulttuurienvälinen viestintä kerrottaessa eri kulttuuritaustan omaavien henkilöiden välisestä kasvokkaisviestinnästä.

### 3 KULTTUURIENVÄLINEN KOHTAAMINEN

#### 3.1 Erilaisuuden kokeminen viestinnässä

Kulttuurienvälisissä kohtaamisissa erilaisuuden havaitseminen ja kokeminen ovat tärkeitä tekijöitä (Porter & Samovar 1997, 15). Erilaisuuden kohtaaminen on usein hämmentävä ja energiaa vaativa kokemus niin positii-visessa kuin negatiivisessakin mielessä. Ting-Toomey (1999, 7) korostaa, että jokainen kulttuurienvälinen kohtaaminen voi aiheuttaa ihmiselle identiteettistressiä (identity stress/dissonance) paitsi vieraan kielen myös toisen ihmisen vieraan puhetyylin, aksentin tai käyttäytymisen vuoksi. Ylipäättään verbaalisten ja nonverbaalisten viestien havainnoiminen ja tulkinta vieraassa kontekstissa on haastavaa. Yksilöiden kulttuuriset tavat havainnoida maailmaa, käyttäytyä, viestiä ja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa vaihtelevat suurestikin. Barna (1998, 173) korostaa, että kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ensimmäisenä kompastuskivenä on usein oletus ihmisten samanlaisuudesta. Väärinkäsityksiä voi syntyä, jos viestijä naiivisti olettaa ihmisten ns. universaalien samankaltaisuuden takaavan viestinnän onnistumisen (Barna 1998, 173-174).

Vieraassa kulttuurissa matkaja tuntee usein intuitiivisesti olevansa ”epätahdissa”, tosin hän ei aina tiedosta, että outouden tunteen syynä on omassa kulttuurissa sisäistetyin nonverbaaliliikan poikkeavuus uuden kontekstin viestinnän rytmistä (Weaver 1993, 141; Andersen 1997, 244; Porter & Samovar 1997, 18-20). Gudykunstin (1993, 36) mukaan ihmisen motivaatio viestiä vieraassa kulttuurissa tai vieraan kulttuurin edustajan kanssa koostuu tarpeista, sosiaalisista siteistä, minäkäsityksestä, viehätystä ja avoimuudesta uudelle tiedolle. Hyväksytyksi tuleminen tunne on yksi ihmisen perustarpeista, joka motivoi henkilöitä vuorovaikutukseen (Turner 1987, 170).

Monokulttuurisessa viestinnässä yhteinen kieli, käyttäytymistavat ja arvo maailma luovat pohjan ihmisten kanssakäymiselle. Heillä on yhteinen

omakulttuurinen viestinnän tietotaito. (Ramsey 1996, 11; Salo-Lee 1997, 33; Bennett 1998, 1-3.) Ting-Toomeyn (1999, 7) mukaan valtaosa ihmisistä hakeutuu ja viettää mieluiten aikaansa itsensä kanssa samankaltaisten ihmisten seurassa. Ihminen tuntee yleensä olonsa turvalliseksi ja pystyy ennakoimaan vuorovaikutustilanteita, kun hän viestii tutussa kulttuuriympäristössään samanlaiset tavat ja käyttäytymissäännöt omaavien ihmisten kanssa. Moni matkaja varmaan tunnistaa tilanteen, kun kohdatessaan esimerkiksi ulkomailla oman kansallisen kulttuurinsa edustajia tuntuu heidän kanssaan viestiminen helpolta ”tutun käsikirjoituksen” eli skriptin mukaisesti. Saman kulttuuritaustan omaavilla on jaetut kielelliset koodit, rutinit, rytmit ja odotukset viestintätilanteita varten. Skriptit ovat tietyn puhekulttuurin jäsenten yhteisiä viestinnän ohjeistuksia. Esimerkiksi kohteliaalle viestintäkäyttäytymiselle ja tervehtimisille on olemassa kulttuurikohtaiset skriptinsä. Viestinnän havainnoimisen ja oppimisen kannalta on hedelmällistä olla vuorovaikutuksessa vieraiden kulttuurien edustajien kanssa. Oman kulttuurinsa piirteitä voi erottaa selkeämmin, kun niitä vertaa toiseen kulttuuriin. Jokaisessa kulttuurienvälisessä vuorovaikutustilanteessa ihminen siis tavallaan kohtaa itsensä uudelleen. (Porter & Samovar 1997, 20; Ting-Toomey 1999, 7-8, 14-15.)

Kulttuurisesti erilaisissa ja haastavissa viestintätilanteissa ihminen kokee usein epävarmuutta. Bergerin ja Calabresen (1975) klassisen epävarmuuden vähentämisen teorian mukaan ihmisten kohdatessa heidän päämääränään on vähentää välillään olevaa epävarmuutta. Epävarmuus on kielteinen tunne, joka liittyy tuntemattoman kohtaamiseen. Gudykunst (1993, 1995) on soveltanut epävarmuuden vähentämisen teoriaa kulttuurienväliseen kontekstiin. Ahdistuneisuuden ja epävarmuuden hallinnan teorian (anxiety/uncertainty management theory) mukaan tehokkaan kulttuurienvälisen viestinnän edellytyksenä on nimenomaan epävarmuuden vähentäminen. Kulttuurienvälisissä kohtaamisissa on tärkeä huomioida, että eri kulttuuritaustan omaavien henkilöiden strategiat vähentää epävarmuuttaan ovat erilaisia (Gudykunst & Kim 1992, 211). Barna (1998, 183-184) määrittelee korkean epävarmuuden ja fyysisen jännittyneisyyden kulttuurienväli-

sen vuorovaikutuksen esteeksi, joka vaikuttaa yksilön viestintään kokonaisvaltaisesti.

Ting-Toomeyn (1999, 84) mukaan kieltä voidaan pitää kulttuurisena itsensäanselvyytenä, joka vaikuttaa ihmisten tapaan havainnoida maailmaa. Kulttuurienvälisessä viestinnässä kieli on ainutlaatuisessa roolissa. Barnan (1998, 179-181) kulttuurienvälisen kohtaamisten kompastuskivien listalla sekä kielen että sanattoman viestinnän erot ovat merkittäviä tekijöitä kulttuurienvälisen väärinkäsitysten syntymisessä. Kun eri kulttuuritaustan omaavilla viestijöillä ei ole yhteistä puhuttua kieltä, rakentuu vuorovaikutus nonverbaalisen viestinnän varaan. Yhteisten merkitysten luominen ilman kielellisiä koodeja on haastavaa. (Ting-Toomey 1999, 84-85.) Salo-Lee ja Winter-Tarvainen (1995, 82) korostavat, että henkilöiden omakulttuurinen orientoitumisjärjestelmä peittää vieraan kulttuurin edustajan käyttäytymisen arvioinnissa ja ennakkoinnissa sitä todennäköisemmin mitä kaukaisemmas- ta kulttuurista on kyse. Kulttuurienvälisen viestinnän esteenä on usein myös viestijöiden taipumus arvioida pikaisesti viestintäkumppaninsa käytöstä, ymmärtämättä ja selvittämättä viestintäkäyttäytymisen todellista merkitystä (Barna 1998, 182-183).

### **Kulttuuriset yleistyksiset ja stereotypiat**

Kulttuurienvälisessä viestinnässä ei voi välttää kulttuurisia yleistyksiä. Kulttuurinen yleistys on eräänlainen hypoteesi kulttuurisesta erilaisuudesta. Vaikkapa tietyn kulttuurin viestintätyylejä koskeva taustatieto on hyvä lähtökohta uuteen kulttuuriin mentäessä ja kohdattaessa vieraan kulttuurin edustajia. Kulttuurinen yleistys kuitenkin muuttuu stereotypiaksi, jos siitä ei olla valmiita luopumaan vaikka viestintäkumppani osoittautuukin erilaiseksi. Tällaisia yksilöä leimaavia stereotyppejä pitää pyrkiä välttämään, koska ne ovat usein esteenä kulttuurienväliselle kommunikoinnille. (Barna 1998, 181; Bennett 1998, 6.)



Stereotyyppinen ajattelu ei ota huomioon kulttuuriryhmän jäsenten välistä variaatiota, eikä hyväksy poikkeuksia oikeina pitämiinsä sääntöihin. Stereotyyppinen käsitys voidaan liittää kaikkeen ryhmän jäsenyyttä koskevaan, muun muassa sukupuoleen, rotuun, uskontoon tai ikään. Stereotypia voi olla positiivinen tai negatiivinen käsitys tietyn kulttuurin edustajasta. Stereotypia, niin myönteinen kuin kielteinenkin, on kulttuurienvälisessä viestinnässä ja kohtaamisissa ongelmallinen, koska tällainen ennalta yksilölle annettu leimaava ominaisuus voi olla täysin väärä ja se voi ohjata viestintätilannetta ei-toivottuun suuntaan. (Barna 1998, 181; Bennett 1998, 6; Scollon & Scollon 1995, 156-161.)

### **Tunnekokemukset ja läheisyys viestinnässä**

Viestiessään ihmiset vaihtavat merkityksiä, ja pienikin merkki, vaikkapa ele, ilme tai tervehdys, voi olla hyvin tärkeä. Merkittäväksi kulttuurienväliseksi vuorovaikutuskokemukseksi voi muodostua varsin lyhyt kanssakäymistilanne tai hetkellinen elämys. Ihmisten vuorovaikutuskokemuksiin sisältyy laaja tunteiden kirjo. Turunen (1988, 41-47; 1990, 11-20) korostaa, että tunteet tuovat subjektiiviseen elämään merkitystä, sillä tunteissa elävät ihmisen kokemukset, arvostukset, intentiot ja maailmankuva. Kokemuksiin liittyvät perustunnelmat tyytymättömydestä tyytyväisyyteen, erilaiset tunteet vihasta onnellisuuteen, monet arvokokemukset, kunnioitus, myötätunto sekä uskonnolliset, esteettiset ja emotionaaliset tunnelmat (Rauhala 1990, 87; 1992, 45-46; 1995, 47-48, 110-119). Viestinnässä koetut voimakkaat tunteet voivat aiheuttaa affektiivisia reaktioita itkusta nauruun. Hofstede (1980, 12-15; 1993, 19-22) kirjoittaa ihmisen mielen ohjelmoinnista, jonka hän jakaa yksilölliseen, kollektiiviseen ja universaaliin tasoon. Muun muassa nauru ja itku ovat ihmisen biologista ilmaisukäyttämistä, mikä kuuluu universaaliin eli kaikille ihmisille yhteiseen mielen ohjelmoinnin tasoon.

Eri kulttuurien edustajien kohtaamisten taustalla vaikuttavat monenlaiset tekijät. Yhtenä karkeana tapana jäsentää kulttuurien erilaisuutta on käytet-

ty läheisyyden ilmenemistä ja sen nonverbaalista ilmaisemista kulttuureissa. Kulttuurien jaottelu runsaan kontaktin kulttuureiksi ja vähäisen kontaktin kulttuureiksi liittyy läheisesti kulttuurin kontekstisidonnaisuuteen. Runsaan kontaktin kulttuureissa läheisyyttä ilmaistaan paljon sanattoman viestinnän keinoin: koskettelulla, hymyllä, katseella, ilmeikkäällä äänenkäytöllä ja fyysisellä läheisyydellä. Vähäisen kontaktin kulttuureissa puolestaan ihmisten henkilökohtaiset reviirit ovat suurempia ja kosketteleminen ei ole yleistä. Kontaktin määrän on todettu olevan suurempi ilmastoltaan lämpimissä maissa ja vähenevän ilmaston kylmetessä. (Andersen 1997, 245-247.) Tämän jaon mukaisesti esimerkiksi Tansania edustaisi kontaktikulttuuria ja Suomi pohjoista vähäisemmän kontaktin kulttuuria. Salo-Lee (1996c, 63) kirjoittaa, että suomalaisia pidetään suuren henkilökohtaisen reviirin edustajina, jotka kaipaavat tilaa ympärilleen ja ovat arkoja kosketuksille. On kuitenkin muistettava, että sosiaalinen etäisyys viestintäkumppanista ja ylipäätään muista samassa tilassa olevista ihmisistä vaihtelee paitsi kulttuurin myös kontekstin mukaan (Weaver 1993, 141).

### **Ensivaikutelma kulttuurienvälisissä kohtaamisissa**

Kun matkaja kohtaa vieraan ihmisen, syntyy symbolisen interaktion perusteella ensimmäisten minuuttien aikana ensivaikutelma. Ihminen muodostaa viestintäkumppanistaan varsin nopeasti vaikutelman, joka voi olla myönteinen, kielteinen tai jotain siltä väliltä. Ensivaikutelma on tärkeä osa vuorovaikutusta ja se muodostuu vain kerran. (Ting-Toomey 1999, 18, 38-39; Cushner & Brislin 1996, 13.) Tervehtiminen on usein ensimmäinen kontakti uuteen ihmiseen. Vieraassa kulttuurissa paikallisen tervehtimistavan hallitseminen voi helpottaa viestintää ja vähentää epävarmuutta. Tervehtiminen on kulttuurinen rituaali, jota ohjaavat säännöt ja normit. Siihen liittyvät tietyt odotukset siitä, miten viestintäkumppanin oletetaan vastaavan. Tervehdyksiin liittyy sekä sanallista että sanatonta viestintää. Goffman (1967, 57) kirjoittaa tervehdyksien lisäksi anteeksipyyntöistä ja erilaisista kohteliaisuuksista, jotka rytmittävät viestintää ja näin toimivat tietynlaisina seremoniallisina toimintoina.

## **Kohteliaisuus viestinnässä**

Kohteliaisuuden ilmaiseminen sanallisesti ja sanattomasti on hyvin kulttuuri- ja kontekstisidonnaista. Brown ja Levinson (1987, 201-227) luokittelevat kohteliaisuusstrategiat positiiviseen, negatiiviseen tai epäsuoraan kohteliaisuuteen. Positiivinen kohteliaisuus on lämpimän yhteenkuuluvuuden ilmapiiirin luomista, johon kuuluu kannustaminen, rohkaisu, affektiiviset puhuttelut ja small talk. Epäsuorasta kohteliaisuudesta kertoo se, että viestintäkumppanille annetaan mahdollisuus päättää vuorovaikutuksen läheisyyden määrästä. Epäsuoraa kohteliaisuutta osoittavat myös vähättely, ironia ja metaforien käyttö. Negatiivista kohteliaisuutta ilmaistaan jättämällä toinen rauhaan ja kunnioittamalla näin hänen yksityisyyttään. Salo-Leen (1996b, 54) mukaan negatiivisten ja epäsuorien kohteliaisuusstrategioiden käyttö on suomalaisille tyypillistä. Brown ja Levinson (1987, 230) eivät arvota, eivätkä laita kohteliaisuusstrategioita ”paremmuusjärjestykseen”. Riippuu henkilöistä ja heidän välisistä suhteistaan sekä tilanteesta ja kulttuurisesta kontekstista, miten eri kohteliaisuusstrategiat koetaan.

### **3.2 Kulttuurienvälisen vuorovaikutuskokemusten luokittelu**

Brislin (1993) ja Cushner ja Brislin (1996, 1997) ovat tutkineet kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja kehittäneet kansainvälisyyskoulutuksia varten opintomateriaalia kulttuurienvälisistä kriittisistä viestintätilanteista. He ovat raamittaneet tutkimiansa kriittisten tilanteiden pohjalta 18 kategorian luokittelun, jota voi käyttää ihmisten kulttuurienvälisen vuorovaikutuskokemusten analysointiin. Kategoriat on jaettu kolmeen teema-alueeseen: tunnekokemuksiin (emotional experiences), tiedon alueisiin (knowledge areas) ja kulttuuriseen erilaisuuteen (bases of cultural difference) (Cushner & Brislin 1996, 39-42; Brislin 1993, 290-293). Näihin kolmeen teema-alueeseen sisältyvät useimmat tämän työn kirjallisuusosuudessa esitellyt kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Esittelen Cushnerin

ja Brislinin teemat erillisenä kokonaisuutena, itsenäisenä kulttuuristen kohtaamisten tarkastelun työvälineenä.

### **Tunnekokemukset**

Kulttuurienvälisiin kohtaamisiin liittyviä keskeisiä tekijöitä ovat ihmisten vahvat *tunnekokemukset*. Niihin kuuluvat tunnekuohut, havainnot opittujen asioiden paikkansapitämättömyydestä vieraassa kontekstissa ja tunteukset väärässä paikassa olemisesta. Vieraassa kulttuurissa ihmiset kohtaavat monia vieraita asioita ja vaatimuksia, jotka aiheuttavat (1) *pelkoa, ahdistuneisuutta ja epävarmuutta* siitä, onko heidän käyttäytymisensä tilanteeseen sopivaa vai ei. Kun asiat eivät toisessa kulttuurissa suju odotetulla tavalla, ihminen voi pahoittaa mielensä (2) *toteutumattomien odotusten* vuoksi. Ihmiset haluavat (3) *tuntea kuuluvansa johonkin ja kokea itsensä hyväksytyiksi*, mutta tämä ei usein onnistu, koska heillä on ulkopuolisen status. Vieraassa kulttuurissa kanssaihminen viestien tulkitseminen on usein haastavaa sekä (4) *moniselitteistä ja –merkityksistä*, eikä henkilö tiedä millaista käytöstä isännät häneltä odottavat. Myös (5) *omien ennakkoluulojen ja etnosentrisyyden kohtaaminen* voi herättää vahvoja tunteita, kun ihmiset huomaavat, että omassa kulttuurissa opitut asenteet eivät toimikaan viestittäessä toisessa kulttuurissa. (Cushner & Brislin 1996, 19, 39.)

### **Tiedon alueet**

Cushnerin ja Brislinin (1996, 39-41) mukaan kulttuurisidonnaisiin *tiedon alueisiin* sisältyy monia kulttuurienvälisiä eroavaisuuksia, joita matkaajan on vaikea ymmärtää. (6) *Työssä* kohdataan monia kulttuurisia eroja esimerkiksi työntekoon ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvissä asenteissa. Tiedon alueeksi luetaan myös ihmisten erilaiset (7) *orientaatiot ajan- ja tilankäytön suhteen*. (8) *Kieli ja sen käyttäminen* on ehkä kaikkein ilmeisin ongelma, joka tulee esille kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä. Esi-merkkeinä ovat asenteet kielenkäyttöä kohtaan ja kielen oppimisen haas-

teet puhutun sekä kirjoitetun kielen osalta.

Omassa kulttuurissaan ihminen on sosiaalistunut tietynlaisiin (9) *rooleihin* ja niihin liittyviin rooliodotuksiin ja käyttäytymismalleihin. Kulttuurien välillä on suuria eroja ihmisten erilaisista rooleista ja siitä, miten näissä rooleissa toimitaan. (10) *Ryhmän ja yksilön merkitys sekä suhde toisiinsa* ovat tärkeitä kulttuurisia tekijöitä. Jokainen ihminen toimii ajoittain yksilön tarpeiden mukaan ja toisinaan ryhmän mukaan. Kaikissa kulttuureissa on (11) *rituaaleja ja uskomuksia*, joiden avulla ihmiset selviytyvät jokapäiväisen elämän vaatimuksista. Kulttuureissa on myös käyttäytymistapoja, joita ulkopuoliset voivat helposti pitää *taikauskona*. (12) *Hierarkia eli luokka- ja statuserot* ovat kulttuurisidonnaisia. Valta on sidoksissa yksilön statukseen yhteisössään. Ihmisten kokemukset uskonnosta, taloudesta, politiikasta, estetiikasta ja interpersonallisista suhteista tulevat sisäistetyiksi omassa kulttuurissa. Näiden sisäistettyjen näkemysten eli (13) *arvojen* tiedostaminen ja ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää kulttuurienvälisen viestinnän ja kulttuuriin sopeutumisen kannalta. (Cushner & Brislin 1996, 40-41.)

### **Kulttuurinen erilaisuus**

Cushnerin ja Brislinin (1996, 41-42) kulttuurienvälisen kohtaamisen luokittelun kolmas teema-alue on *kulttuurinen erilaisuus*. Eroavaisuudet määräytyvät erityisesti sen mukaan miten eri kulttuureissa ajatellaan ja arvioidaan tietoa. Ihminen ryhmittelee, (14) *kategorisoi* tiedon osaset eri luokkiin. Eri kulttuurien ihmiset organisoivat kukin omalla tavallaan tiedot eri kategorioihin, antavat niille erilaisia merkityksiä. Tämä aiheuttaa sekaannusta eri kulttuuritaustan omaavien henkilöiden välillä. Stereotypiat ovat ihmisiä käsitteleviä kategorioita. Kun ihminen kiinnostuu tietystä tiedon alueesta tai aiheen tärkeys kasvaa yksilön elämässä, ihminen kartuttaa tietojaan asiasta ja (15) *differentioi/jaottelee* tätä tietoa, jolloin hän luo itselleen uusia kategorioita. Jos ulkopuoliset eivät käsittele tietoja samalla tavalla kuin isännät, ulkopuolisia voidaan pitää naiiveina tai tietämättöminä.

Ihmiselle on tyypillistä henkilöiden (16) *erottelu sisäryhmään ja ulkoryhmään*. Sisäryhmällä tarkoitetaan niitä ihmisiä, joiden kanssa halutaan olla vuorovaikutuksessa. Ulkoryhmän jäseniin halutaan pitää etäisyyttä ja heitä vältellään. Toiseen kulttuuriin menevien täytyy olla sensitiivisiä sen suhteen, että heidät usein määritellään ulkopuolisiksi. Sisäpiirin kulttuurin jäsenillä on omia käyttäytymistapoja, joihin ulkopuoliset eivät koskaan pääse osallisiksi. Ihmiset havainnoivat toisten käyttäytymistä ja toimintaa. He tekevät arvioita siitä, minkä vuoksi joku käyttäytyy tietyllä tavalla. Näitä arvioita ja päätelmiä kutsutaan (17) *attribuutioiksi*. Sama käytös voidaan tulkita toisessa kulttuurissa positiiviseksi ja toisessa negatiiviseksi. (18) *Uudet oppimistyyli*t ovat edellytyksenä itsensä *kehittämiseen, muutokseen ja kasvuun*. Uusien asioiden omaksumisen kannalta tehokkain oppimistyyli vaihtelee kulttuurin ja yksilön mukaan. (Cushner & Brislin 1996, 41-42.)

### 3.3 Kriittisten vuorovaikutustilanteiden aiempaa tutkimusta

Tämän työn kulttuuriset vuorovaikutuskokemukset liittyvät läheisesti kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksessa ja opetuksessa paljon käytettyihin kriittisiin/merkittäviin tilanteisiin/tapahtumiin (critical incidents). Flanagan (1954) kehitti liki 50 vuotta sitten kriittisten tilanteiden tutkimusmenetelmän. Sen alkuperäisenä tavoitteena oli parantaa työntekijöiden tehokkuutta ja löytää uusia toimintamalleja työhön. Menetelmässä kerättiin tilannekuvauksia ihmisten käyttäytymisestä työpaikallaan ja luokiteltiin näitä kuvauksia. Edellisessä kappaleessa (3.2) esiteltiin Brislinin (1993) ja Cushnerin ja Brislinin (1996, 1997) kriittisten tilanteiden tutkimuksen pohjalta kehitelty kulttuurienvälisen kohtaamisten luokittelu, joka soveltuu tämän työn kontekstiin.

Kotimaisessa kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksessa Salo-Lee ja Winter-Tarvainen (1995, 81-107) ovat tarkastelleet suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden viestintää aineistonaan heidän kriittisten tilanteiden kuvaukset. Salo-Lee (1994, 103-112) on tutkinut haastattelemalla ja havain-

noimalla suomalaisten ja kiinalaisten välisiä liike-elämän kriittisiä vuorovaikutustilanteita, niihin liittyviä viestinnän vahvuuksia ja ongelma-alueita. Kirra (2000) on opinnäytteessään selvittänyt suomalaisten kokemia kriittisiä tilanteita ulkomaalaisten kanssa viestittäessä. Salonen (2001) on puolestaan puheviestinnän pro gradussaan tutkinut kriittisten tilanteiden menetelmällä hotellivirkailijoiden kokemuksia ja näkemyksiä ulkomaalaisten asiakkaiden palvelemisesta.

Tämän työn toisena aineistonkeruun menetelmänä käytetty vuorovaikutuskuvausten ohjeistus (ks. liite 1) noudattelee pääperiaatteiltaan yleisesti kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksessa ja opetuksessa käytettyä kriittisten tilanteiden laatimisohjetta (Dant 1995, 146; Salo-Lee 1996c, 69). Tässä tutkimuksessa kuvailtavan kulttuurisen vuorovaikutuskokemuksen määritelmä pohjautuu Dantin (1995, 142) kriittisen tilanteen määritelmään. Sen mukaan ”kriittinen tilanne on kuvaus ulkomailla tapahtuneesta tilanteesta, joka auttoi matkajaa ymmärtämään tai arvostamaan kulttuurienvälisiä kokemuksia”.

A critical incident is a description of a situation that took place while you were overseas which helped you better understand or appreciate the cross-cultural experience (Dant 1995, 142).

### **3.4 Viestijän kehittyminen etnosentrisyydestä etnorelatiivisuuteen**

Omaan kulttuuriin kasvaminen on sosiaalistumisprosessi. Kulttuurin jäsenet oppivat ryhmänsä säännöt sosiaalisesti hyväksytyistä ja kielletyistä tavoista, arvoista, uskomuksista, käyttäytymisestä ja viestinnästä. Kun yksilöt ovat sosiaalistuneet omaan kulttuuriinsa, he harvoin ovat tietoisia muista vaihtoehtoisista todellisuuksista. Tätä omakulttuurikeskeisyyttä kutsutaan etnosentrismiksi. Ihmiset katselevat maailmaa oman kulttuurinsa linsien läpi sillä seurauksella, että he myös herkästi arvioivat muiden kulttuurien edustajia omien kulttuuristen sääntöjen, arvojen ja asenteiden perusteella. (Cushner & Brislin 1996, 5; Ting-Toomey 1999, 157.) Etnosentris-

min vastaparina on etnorelatiivisuus. Etnorelatiivinen yksilö havaitsee kulttuurisen variaation ja hän pystyy mukautumaan erilaisiin viestintäkonteksteihin ja olemaan vuorovaikutuksessa erilaisten viestintäkumppaneiden kanssa. (Bennett 1998, 26.)

### **Attribuutioiden muodostaminen**

Attribuutioteoria liittyy läheisesti edellä esiteltyyn tematiikkaan. Attribuutiot ovat malleja, joilla yksilö selittää itselleen tapahtumia ja toimintoja, joita hän havaitsee ja kokee esimerkiksi vieraassa kulttuurissa. Attribuutioteoria kuvaa sitä prosessia, miten ihmiset organisoivat ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristön informaation kanssa ja luovat merkitysrakenteita. Attribuutiot mallintavat ihmisen tapaa ymmärtää maailmaa. Menestyksellisen kommunikoinnin edellytyksenä on viestijöiden attribuutioiden vastaavuus, samanlainen merkityssisältö. (Ehrenhaus 1983, 259-262.)

Ihmiset sosiaalistuvat sensitiivisiksi sekä joustaviksi merkityksien rakentajiksi ja viestijöiksi omassa kulttuurissaan. Oman ryhmän jäsenen odotuksista poikkeavaa käytöstä selitetään usein ympäristötekijöillä, ja puolestaan oman ryhmän ulkopuolisen ”poikkeavuuksille” etsitään selitystä henkilöstä itsestään, hänen persoonastaan. (Ehrenhaus 1983, 264-265.) Kulttuurienvälisenä viestijänä kehittymisen edellytyksenä on, että ihminen oppi muodostamaan ympäristöstään ja viestintäkumppaneistaan isomorfinen attribuutioita. Tämä tarkoittaa, että viestijäosapuolet pyrkisivät antamaan käyttäytymiselle ja teoille samankaltaisia merkityssisältöjä (Brislin & Bhawuk 1999, 207, 210; Lehtonen 1993, 9). Jotta viestijä pystyy muodostamaan isomorfinen attribuutioita, hänen tulisi harjoittaa viestinnässään kulttuurienvälisiä herkkyyttä ja tarkastella asioita etnorelatiivisesti.

### **Kulttuuriin sopeutuminen ja mukautuminen**

Kulttuuriin sopeutumisesta (adaptation) ja mukautumisesta (adjustment) on runsaasti kirjallisuutta (ks. Anderson 1994; Berry & Sam 1997; Kealey



1990; Kim, J. K. 1980; Kim, Y. Y. 1997). Yli 40 vuotta sitten Oberg (1960) esitteli nykyisin ehkäpä tunnetuimman kulttuuriin sopeutumiseen liittyvän käsitteen: kulttuurishokin. Ympäristön muutoksessa ihminen kadottaa tutut kulttuuriset ”maamerkkinsä” ja kohtaa erilaisia viestinnän ja toiminnan tapoja sekä niiden taustalla vallitsevia arvoja, asenteita ja ajattelumalleja. Ihminen siis kadottaa attribuutioidensa vastaavuuden uudessa kulttuurisessa kontekstissa. Kulttuurishokki on vieraassa kulttuurissa koettu kriisivaihe, joka aiheuttaa yksilölle identiteettistressiä ja emotionaalista haavoittuvuutta. (Ting-Toomey 1999, 245.)

Kulttuurishokista käytetään myös nimitystä muutoshokki (transition shock). Alkuvaiheeseen liittyviä reaktioita kutsutaan kulttuuriyllätyksiksi (culture surprise) ja kulttuuristressiksi (culture stress). Matkaaja kokee kulttuuriyllätyksen yleensä heti ensimmäisinä päivinä, kun hän näkee objektivisen kulttuurin erilaisuutta, esimerkiksi pukeutumisen ja sanattoman viestinnän eroja. Kulttuuristressillä tarkoitetaan väsymystä ja ylikuormittuneisuuden tunnetta, joka on seurausta uudessa kulttuurissa toimimisesta ja viestimisestä. Esimerkiksi arkiset toimet kuten ostoksien tekeminen ja uudet tervehtimisrituaalit voivat aiheuttaa stressiä. (Bennett & Bennett 1998, 49.) Nämä uudessa kulttuurissa ilmenevät alkuvaiheen reaktiot soveltuvat tämän tutkimuksen kontekstiin, kun tarkastelun kohteena ovat opintomatkaajien kuukauden aikana kartuttamat vuorovaikutuskokemukset.

Berry ja Sam (1997, 298) kirjoittavat vieraassa kulttuurissa koetusta kulttuurikonfliktista (culture conflict), jonka ihminen kohtaa, kun opitut käyttäytymismallit eivät enää toimikaan uudessa kontekstissa. Berry ja Sam suosittelevat, että kulttuurishokista käytettäisiin nimitystä akkulturaatiostressi (acculturative stress). Kulttuuriin sopeutumisesta on laadittu erilaisia malleja, joista tunnetuin lienee kulttuuriin sopeutumisen U-käyrä-malli (Lysgaard 1955). Se pitää sisällään alun kuherruskuukausivaiheen, stressivaiheen ja siitä selviytymisen vaiheen. U-malli on muotoutunut vuosien varrella monivaiheisemmaksi kulttuuriin sopeutumisen W-malliksi. Siihen sisältyy alun kuherruskuukausi, vihamielisyyden vaihe, huumorivaihe ja kotiutuminen

sekä kotimaahan paluushokki ja kotimaahan uudelleen sopeutuminen. (Gullahorn & Gullahorn 1963; Ward, Bochner & Furnham 2001.)

Kulttuuriin sopeutuminen on monivaiheinen yksilöllinen kehitysprosessi. Mukautuminen (adjustment) on termi, jota käytetään lyhytkestaisen ulkomailla oleskelun yhteydessä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden lyhytkestoista ulkomaan opintomatkaa, joten kyseessä on alkuvaiheen mukautuminen uuteen kulttuuriin. Pitkäkestoisessa toisessa maassa oleskelun yhteydessä käytetään termiä akkulturaatio (acculturation). Tällöin tarkastellaan esimerkiksi maahanmuuttajien ja pakolaisten sopeutumisprosessia. (Ting-Toomey 1999, 235; Ward, Bochner & Furnham 2001, 142.)

Kulttuuriin mukautumisen ja sopeutumisen alun kuherruskuukausivaiheeseen liittyy etnoromanttisuus, joka on eräs etnosentrismien muoto. Etnoromantikon silmin uudessa kulttuurissa kaikki on eksoottista ja jännittävää. Uutta ja erilaista ihannoidaan sekä samaan aikaan oman kulttuurin asioita vähätellään. Etnoromanttisuudessa ja etnosentrismissä on kyse naiivista kulttuurin kohtaamisesta (Latomaa 1996, 208).

### **Kehittyminen kulttuurisesti sensitiiviseksi viestijäksi**

Kehitysteoreettiset kulttuuriin sopeutumisen mallit kuvaavat yksilön henkilökohtaista kasvua ja oppimisprosessia. Nämä mallit linkkiytyvät tiiviisti kulttuurienvälisen (viestintä)kompetenssin ja sensitiivisyyden kehittymismalleihin. Muun muassa Hoopes (1981), Chen ja Starosta (1996), Kim (1988, 1991), Taylor (1994a, 1994b), Yoshikawa (1987) ja Bennett (1986, 1993, 1998) ovat laatineet omat kehitysmallinsa. Esittelen seuraavaksi puheviestinnän tohtori Milton Bennettin kulttuurienvälisen sensitiivisyyden/herkkyyden kehitysmallia (developmental model of intercultural sensitivity, DMIS).

Esittelen kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehitysmallin tässä työssä siksi, että tutkimushenkilöiden, monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden opintojen tavoitteeksi on asetettu opiskelijoiden kulttuurisen kompetenssin kehittyminen. Mielestäni on perusteltua esitellä yksityiskohtaisemmin yksi kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymisen teoria, jotta raportin lukija voi ainakin mielessään hahmotella kulttuurienvälisen sensitiivisyyden mahdollista näkymistä monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskokemusten kuvauksissa. Tämä vieraan kulttuurin vuorovaikutuskokemuksia kuvaileva tutkimus ei pyri arvioimaan opiskelijoiden kulttuurienvälisen sensitiivisyyden tai (viestintä)kompetenssin kehittymistä. On kuitenkin kiinnostavaa hypoteettisesti tarkastella tutkimushenkilöiden kulttuurienvälisen vuorovaikutuskokemusten kuvailujen pohjalta kulttuurisen sensitiivisyyden elementtejä, ja tehdä kysymyksiä opintomatkan vaikuttavuudesta kulttuurisena oppimiskokemuksena.

Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden malli kuvaa yksilön kehittymistä ihmiselle luontaisesta etnosentrisyydestä kohti etnorelatiivisuutta. Bennett käyttää käsitteitä kulttuurienvälinen sensitiivisyys ja kulttuurienvälinen kompetenssi synonyymisesti. Näihin käsitteisiin hän myös sisällyttää olennaisena osana kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin. (Henkilökohtaiset keskustelut Bennetin kanssa 1999.) Kulttuurienvälisen viestinnän alan kirjallisuudessa kompetenssikäsitteiden määrittelemisestä ja niiden rinnalla muun muassa tehokkuuden, sopeutumisen ja menestymisen käsitteistä on keskusteltu vuosikymmeniä. Kirjallisuudessa kulttuurienväliselle (viestintä)kompetenssille on laadittu useita määritelmiä, mutta määrittelyiden kirjosta huolimatta yhdistäviksi tekijöiksi näyttäisivät nousevan puheviestintäkompetenssin osatekijät eli henkilön tiedot, taidot ja motivaatio viestiä. (Ting-Toomey 1999, 48-54, 261-276; Gudykunst & Kim 1992, 235.)

Kiteyttäen Bennetin kuusivaiheinen malli kuvaa oppijan kehityskaaren erilaisuuden ja kulttuurien ”olemassaolon” havaitsemisesta ja tiedostamisesta kohti kulttuurisen variaation sietämistä, ymmärtämistä, arvostamista ja kulttuuriin sopeutumista. Kulttuurisen herkkyyden kehitysteorian avainsa-

noja ovat differentiaatio, kokemus, erilaisuus, pluralismi ja empatia. Tässä työssä käytän ”cultural frame of reference” termistä nimitystä kulttuurinen oletushorisontti, millä tarkoitetaan etnorelatiivisen ihmisen kykyä vaihtaa tarpeen mukaan kulttuurista tarkasteluperspektiiviään, viitekehystään. Esimerkkinä tällaisesta tarkasteluperspektiivien vaihtamisen kyvystä on kaksikulttuurinen henkilö, jolla on taito viestiä ja toimia kahdessa eri kulttuurissa. Ihmiset kulttuurisina yksilöinä tarkastelevat elämän ilmiöitä eri tavoin ja kulttuuriset maailmankuvat voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia. DMIS-teoria tarkastelee yksilöä holistisesti, sillä ihmisen kehittyminen kulttuurienvälisessä sensitiivisyydessään on moniulotteista ja kokonaisvaltaista.

Bennettin (1993, 23-27) mukaan kulttuurisen sensitiivisyyden alkuvaiheen kehitys on kognitiivista, kun yksilö muodostaa ja/tai laajentaa kulttuurisen erilaisuuden kategorioitaan. Tähän kognitiiviseen prosessiin reaktionä ihminen kokee tavallaan oman maailmankuvansa uhatuksi, joten tämä kehitysvaihe on affektiivinen. Seuraava kehitystehtävä on behavioraalinen, kun yksilö toiminnassaan ja teoissaan kohtaa maailmankuvaansa uhanneen tunnereaktion. Uusien kategorioiden muotoutuminen ja kulttuurisen oletushorisontin/tarkasteluperspektiivien laajentuminen on jälleen kehittymisen kognitiivista osuutta, ja puolestaan kulttuurisesti sensitiivisten viestintätaitojen opetteleminen on osa behavioraalista harjaantumista.

## **Etnosentriset kehitysvaiheet**

Kehitysmalli jakautuu kolmeen etnosentriseen ja kolmeen etnorelatiiviseen vaiheeseen. Etnosentrismin ensimmäinen vaihe on kieltäminen (denial). Tässä vaiheessa egoistinen yksilö ei havaitse kulttuurista variaatiota, sillä hänen maailmansa ja maailmankatsomuksensa on ”ainoa ja oikea”. Toisena on torjuntavaihe (defense), jossa ihminen kyllä havaitsee erilaisuuden, mutta kokee sen pelkästään kielteisenä asiana. Hän jaottelee asiat dualistisesti hyviksi ja pahoiksi sekä ihmiset meidän ja heidän leireihin. Viimeinen omakulttuurikeskeisyyden vaihe on minimointi/vähättely (minimization). Ihminen havaitsee ja hyväksyy pinnalliset kulttuurierot kuten ruoka- ja pukeutumistavat, mutta hänen ajattelunsa ja maailmankatsomuksensa perustuvat yhä samankaltaisuuden periaatteelle. Erilaisuutta vähätellään, jotta se ei uhkaisi henkilöä. ”Värisokeus”, ”me kaikki olemme samanlaisia” -ajattelu ja ”ole kuten minäkin” -asenne ovat ominaisia tälle kehitysvaiheelle. (Bennett 1993, 30-46; 1998, 25-30.) Jokaiseen kehitysvaiheeseen liittyy erilaisten kulttuuristen taitojen harjoittamista, esimerkiksi etnosentrismin viimeisessä minimointivaiheessa yksilön oppimistehtävät koskevat viestintätäytylien, nonverballiikan ja kuuntelemisen taitojen kehittämistä.

## **Etnorelatiiviset kehitysvaiheet**

Merkittävin kehitysvaihe on siirtyminen etnosentrismistä etnorelatiivisuuteen. Etnorelatiivisuuden ensimmäisessä hyväksymisvaiheessa (acceptance) henkilö myöntää, että hänen maailmankuvansa ja todellisuutensa onkin vain yksi monista. Ihminen hyväksyy kulttuuriset erot yksilöiden maailmankatsomuksessa, arvomaailmassa sekä käyttäytymisessä ja ajattelussa. Hyväksyntä ei kuitenkaan tarkoita, että kulttuurin suhteen ”kaikki” olisi suhteellista ja ”kaikki” asiat täytyisi hyväksyä ja toimia niiden mukaan. Kulttuurinen relatiivisuus ei tarkoita normittomuutta yksilön itsensä tai oman yhteisönsä suhteen. Etnorelatiivinen ihminen ymmärtää kulttuurien monimuotoisuuden ja kunnioittaa toisten ihmisten yhtäläistä kompleksii-

suutta ainutlaatuisina yksilöinä. Kulttuurisen relatiivisuuden havaitseminen auttaa ymmärtämään viestinnän kulttuurista variaatiota viestintätyyleistä sanattoman viestinnän hienovireisiin eroavaisuuksiin. (Bennett 1986, 184-185.)

Etnorelatiivisuuden kehittyessä ihminen tiedostaa, että eri kielet eivät ole pelkästään kommunikoinnin koodistoja, vaan ne muovaavat ihmisten tapaa havainnoida maailmaa ja käsitteellistää todellisuutta. Kielen ja havainnoinnin (perception) yhteydestä klassinen esimerkki on ns. Sapir-Whorf-hypoteesi eli teoria lingvistiksestä relatiivisuudesta. Sen mukaan ihmiset oppivat ja ”perivät” kielen mukana tavan hahmottaa ja tulkita maailmaa, todellisuutta. Kieli vaikuttaa havainnointiin ja sen kautta yksilön käyttäytymiseen. (Ks. Whorf 1956; Sapir 1964). Vaikka tätä teoriaa ei ole juuriakaan tieteellisesti voitu testata, sitä on hyödynnetty ahkerasti alan kirjallisuudessa. Toisaalta voi kysyä, että miten muuten ihmiset voisivat havainnoida ja tulkita ympäröivää todellisuuttaan kuin ajattelemalla asioita jonkin lingvistisen systeemin kautta? (Steinfatt 1989, 35-60; Infante, Rancer & Womack 1990, 198-200.)

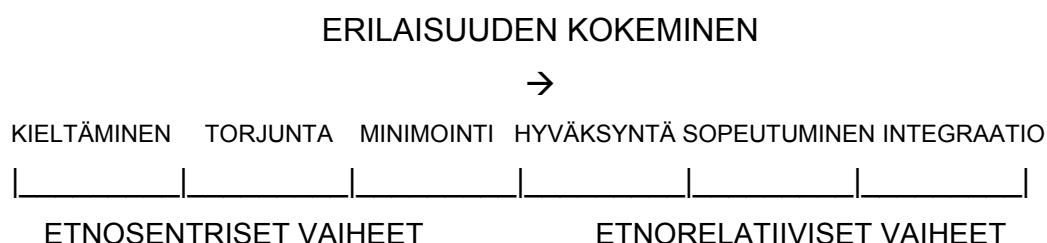
Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehittymisen teorian hyväksynnän vaiheesta yksilö siirtyy sopeutumisvaiheeseen (adaptation). Sopeutumisessa yksilö voi vaihtaa vuorovaikutustilanteen ja -kumppanin mukaan kulttuurista oletushorisonttiaan (cultural frame of reference) ja hän kykenee kulttuuriseen empatiaan. Sopeutumisvaiheessa yksilö kehittää kulttuurisesti sensitiivisiä viestintätaitojaan, jotta hän voi kompetentisti kommunikoida uudessa ympäristössään. Tässä vaiheessa kehitetään kykyä empatiaan ja ongelmienratkaisuun sekä taitoa mukautua erilaisiin viestintätyyleihin. (Bennett 1986, 185-186.)

Etnorelatiivisuuden viimeinen vaihe on nimetty integraatioksi. Tässä vaiheessa yksilö näkee itsensä yhä prosessissa olevaksi, useamman kulttuurin viestintään kykeneväksi yksilöksi. Integraatiovaiheen saavuttanut viestijä kykenee tarkastelemaan omaa identiteettiään etnorelatiivisesti, erilais-

ta perspektiiveistä. Hän myös pystyy arvioimaan asioita ja viestintää suhteessa niiden kulttuuriseen kontekstiin. (Bennett 1986, 186.) Milton Bennett (henkilökohtaiset keskustelut Bennettin kanssa 1999) korostaa, että integraatio ei ole päätepiste kulttuuriselle oppimiselle. Oppiminen on jatkuva prosessi, ja aina vieraaseen kulttuuriin mentäessä ihminen aloittaa uuden kulttuurisen opintomatkinsa. Kehitysteorian määrittämä ”lähtötaso” uuden kulttuurin oppimiselle voi vaihdella. Esimerkiksi suomalainen, joka on sopeutunut useiden toisessa kulttuurissa viettämiensä vuosien jälkeen vaikkapa tansanialaiseen kulttuuriin voi kolmanteen kulttuuriin mennessään olla ”lähtötasoltaan” etnorelatiivisuuden ensimmäisessä vaiheessa eli hyväksynnässä.

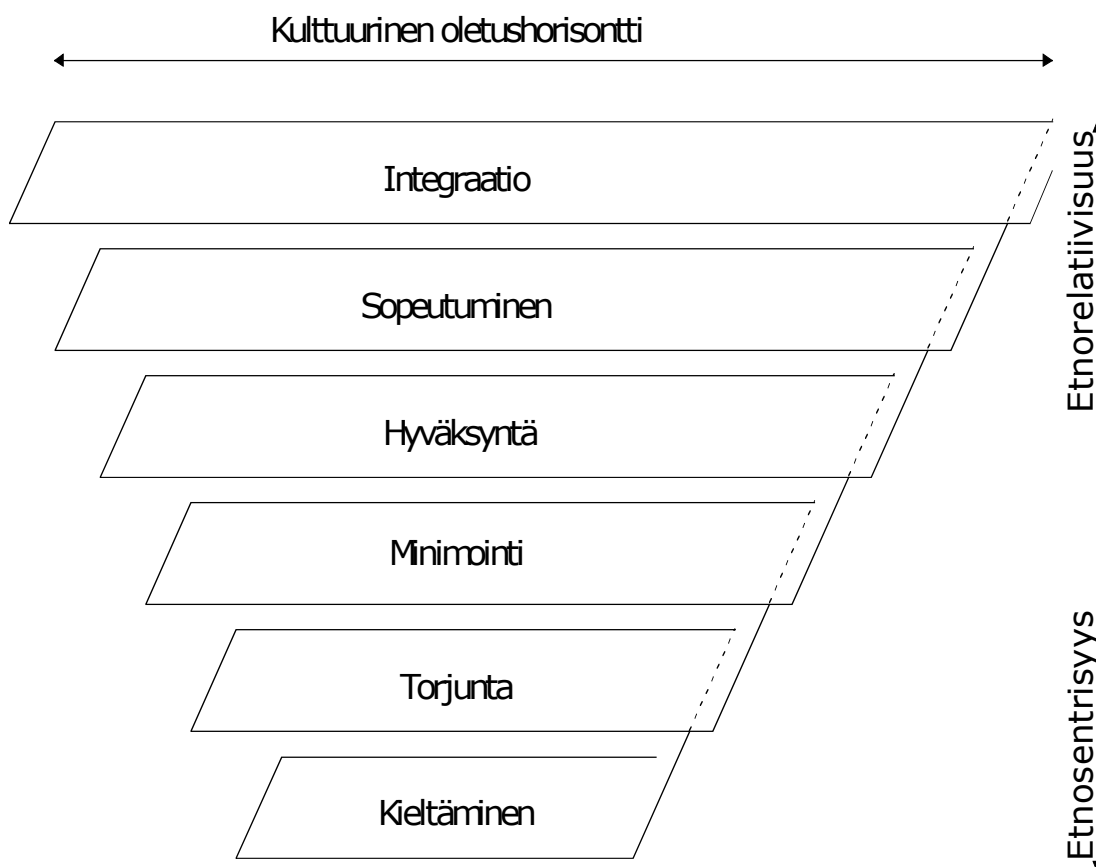
### Linearisesta kuvaajasta spiraalimalliin

Milton Bennett on kuvannut mallinsa (kuvio 1), kuten hän ironisesti toteaa, ”länsimaiselle, valkoiselle miehelle ominaisena lineaarisena jatkumona” (“as a linear model which is typical for a white western male”). Kun kysyin Bennetiltä (henkilökohtaiset keskustelut Bennettin kanssa 1999), eikö kulttuurisen erilaisuuden kokemisen kehitysmallia voisi ennemminkin kuvata laajentuvana spiraalimallina, hän vastasi myöntävästi. Erilaisuuden kokeminen ja maailmankuvan uudelleen hahmottaminen sekä omien tarkasteluperspektiivien laajentaminen voidaan kuvata lineaarisesti etenevänä tai spiraalimaisesti laajentuvana.



KUVIO 1. Bennettin (1986, 182) kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehittymisen lineaarinen malli.

Olen laatinut tähän työhön Bennettin janamallin rinnalle spiraalina laajenevan kuvion kulttuurisen sensitiivisyyden kehittymisestä (kuvio 2). Malli pyrkii huomioimaan kehityksen moniulotteisuuden ja kulttuurisen oletushorisontin laajentumisen, kun ihminen kasvaa etnosentrismistä kohti etnorelatiivisuutta. Linearisessa yksiulotteisessa mallissa kulttuurienvälisenä viestijänä kehittymisen syvyysulottuvuus jää kokonaan uupumaan. Spiraalimalli voidaan nähdä maljana, jonka reuna eli kulttuurinen oletushorisontti avartuu viestijän kehittyessä kohti etnorelatiivisuutta. Aiemmat kehitysvaiheet eivät kuitenkaan katoa mihinkään, vaan ne säilyvät "pohjalla" osana ihmisen henkilökohtaista kehityshistoriaa. Spiraalin laajenevat kerrokset kuvaavat yksilön kulttuurisen oletushorisontin avartumista (yläreunan kulttuurinen oletushorisontti -akseli). Kuvion oikean reunan etnosentrismis-etnorelatiivisuus-akseli kuvaa kehitysvaihteita kieltämisestä integraatioon.



KUVIO 2. Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehittymisen spiraalimalli.



Spiraalimallin pyrkimyksenä on kuvata kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehittämisprosessin dynaamisuutta. Kulttuurinen sensitiivisyys voi kehitysprosessina mennä myös edestakaisin eri kehitysvaiheiden välillä tai harpata jonkin teorian nimeämän kehitysvaiheen ohi. Esimerkiksi todella järkyttävät kokemukset tietyssä kulttuurissa tai jonkin kulttuurin edustajien kanssa voivat pudottaa henkilön kulttuurisen sensitiivisyyden kehitysprosessissa taaksepäin. Puolestaan esimerkiksi monikulttuurisessa ympäristössä kasvanut lapsi sosiaalistuu ja omaksuu suoraan eri kulttuurien tavat toimia ja viestiä (Bennett, J. 1993, 110). Näin hän oppii pienestä asti etno-relatiivisuuteen, vaihtamaan kulttuurista oletushorisonttiaan viestintäkumppanista ja -tilanteesta riippuen.

### **Yleiskulttuuriset ja kulttuurikohtaiset viestintätaidot ja -tiedot**

Yleiskulttuuriset (culture-general) viestintätaidot ovat tarpeellisia kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Tällaisiksi taidoiksi luetaan kulttuurinen itse-tuntemus (cultural self-awareness), havainnointi- ja viestintätaidot, kulttuuriin mukautumis- ja sopeutumistaidot sekä kyky kulttuurienväliseen empatiaan. (Bennett 1998, 9.) Kulttuurienvälinen kompetenssi ja kulttuurienvälisen sensitiivisyys ovat termejä, jotka pitävät sisällään edellä mainitut kulttuuriset viestintätaidot. Myös kulttuurikohtaiset (culture-specific) taidot ja tiedot ovat tärkeitä kulttuurienvälisessä oppimisessa. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksessa yleiskulttuurisia viestinnän piirteitä tarkasteltaessa puhutaan yleensä etic-lähestymistavasta ja tietyn kulttuurin viestintää tutkittaessa terminä on emic (Samovar & Porter 1991).

Kulttuurienvälisen viestinnän koulutusalan kirjallisuudessa käydään keskustelua siitä, kannattaako pelkästään kulttuurikohtaista kansainvälistymisvalmennusta järjestää? Oppimisen kannalta olisi parasta, että yleinen ja kulttuurispesifi koulutus kulkisivat käsi kädessä. Nykyisin kulttuurienvälisyyskoulutuksiin suositellaankin integroitua opetusmallia, joka yhdistää yleiskulttuurisen ja tarpeen mukaan räätälöidyn kulttuurikohtaisen sisällön sekä kognitiivisen ja kokemuksellisen opetusmetodin. (Brislin & Bhawuk

1999, 215-216; Bhawuk & Brislin 2000, 170-173; Paige 1993, 172.) Yleiskulttuurisia ja kulttuurikohtaisia viestintätaitoja ja -tietoja myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden oli tarkoitus kehittää kokemuksellisen oppimisen kautta opintomatallaan.

## 4 VIESTINTÄ JA KULTTUURI

### 4.1 Viestintätyylit

Kulttuurienvälisissä kohtaamisissa ihmisten erilaiset viestintätyylit tulevat korostetusti esiin. Viestintätyyli kuvaa yksilön tapaa kommunikoida. Se kertoo osaltaan henkilön tavasta havainnoida ja jäsentää maailmaa. Viestintätyyli on se, mitä ihminen viestintäkäyttäytymisellään näyttää muille ihmisille, eikä se, mitä yksilö viestintähetkellä tuntee sisällään (Bennett, J. 1999, 9). Jo edesmenneen kulttuurienvälisen viestinnän pioneerin Dean Barnlundin (1989) mukaan viestintätyyli koostuu yksilön suosikkipuheenaiheista ja viestintätavoista, esimerkiksi halukkuudesta väitellä tai kertoa itsestä. Viestintätyyliin sisältyy Barnlundin mukaan myös se, millaista sitoutumista viestinnältä vaaditaan ja millaista viestintää pidetään luotettavana. Viestintätyylejä, kuten muitakin kulttuuriominaisuuksia tarkasteltaessa on ensiarvoisen tärkeää huomioida, että ne ovat aina suhteellisia. Riippuu näkökulmasta ja kulttuurisesta vertailukohteesta, millaisina viestijöinä esimerkiksi suomalaiset näyttävät. (Lehtonen 1994, 6.)

### Viestinnän kontekstisidonnaisuus

Kun viestintätyylejä tarkastellaan laajemmin kulttuuritasolla, jaetaan kulttuurit tyypillisesti viestinnän kontekstisidonnaisuuden mukaan. Vahvasti kontekstisidonnainen (high-context) viestintä korostaa nimensä mukaisesti kontekstin merkitystä. Viestin välittämisessä tärkeitä tekijöitä ovat muun muassa sosiaaliset roolit ja valta sekä sanattoman viestinnän keinot. Heikosti kontekstisidonnainen (low-context) viestintä perustuu verbaalisiin viesteihin ja puhujakeskeisyyteen. (Ting-Toomey 1999, 100-103; Hall 1976.) Salo-Lee (1996b, 37) kiteyttää low-context-kulttuurin nimitykseksi sana- ja asiakeskeisen kulttuurin, high-context-kulttuuria hän kutsuu ihmishuokkeiseksi ja kontekstiin tukeutuvaksi kulttuuriksi. Pörhölä (2000, 18) kirjoittaa viestinnän kontekstisidoksisuudesta, jonka perusteella kulttuureja voidaan jaotella. Viestintätyyleihin liittyen tärkeitä tekijöitä ovat

puheen määrän ja hiljaisuuden kulttuuriset merkitykset (ks. Lehtonen 1998, 2-9; Salo-Lee 1996a, 30, 1998; Ting-Toomey 1999, 100, 108-109.)

### **Lineaarinen viestintätyyli ja kehämäinen viestintätyyli**

Jakoa viestinnän kontekstisidonnaisuuden mukaan voidaan pitää yläkäsitteenä seuraavaksi esiteltäville viestintätyylypareille. Viestintätyyliin avulla voidaan jäsentää kulttuurisia eroja jaottelemalla tyylit kontrastijatkumoille. Verbaalisen viestinnän tyyliä voidaan tarkastella jatkumona lineaarisesta kehämäiseen. *Suoraviivaista eli lineaarista verbaalista viestintätyyliä* pidetään yleisenä länsimaisena ja erityisesti miesten tapana viestiä. Lineaarinen viestintätyyliä pidetään tiukasti aiheessaan, hän kertoo ensimmäisen, toisen ja kolmannen asian sekä kiteyttää loppupäätöksen. Suoraviivainen viestintätyyli rakentuu syy-seuraussuhteiden ja faktojen sekä lineaarisen logiikan varaan. Kontekstisidonnaisuus ei ole tärkeä tekijä. (Bennett 1998, 20-23; Bennett J. 1999, 9.)

Lineaarisen viestintätyylin vastaparina on taustoittava ja tarinankerronnan tapainen *kehämäinen viestintätyyli*, jota pidetään vallitsevana tyylinä Arabimaissa sekä Afrikan, Aasian ja Etelä-Amerikan maissa. Tämä viestintätyyli on vahvasti kontekstisidonnainen. Kehämäistä verbaalista viestintätyyliä pidetään yleisempänä naisten kuin miesten keskuudessa. Kehämäisen viestintätyylin piirteitä ovat runsas esimerkkien ja omien kokemusten käyttö puheessa sekä viestintäkumppanien yhteisen historian ja kontekstin tärkeyden korostaminen. (Bennett 1998, 20-23; Bennett J. 1999, 9.)

### **Viestintätyylin suoruus ja statusorientaatio**

Toisena merkittävänä viestintätyylyparina on suora ja epäsuora tapa kommunikoida. *Suora verbaalinen viestintätyyli* liittyy läheisesti lineaariseen viestintätyyliin. Suora viestintätyyliä sanoo asiansa lyhyesti ja ytimekkäästi asianomaisille. Tilanteella tai ajoituksella ei ole juurikaan merkitystä. Puolestaan *epäsuoran viestintätyylin* omaavan sanoma on kätkeyty vihjeiden ja

ehdotusten, nonverbaalisten viestien sekä muiden kontekstisidonnaisten vihjeiden varaan. (Ting-Toomey 1999, 103-106; Bennett 1998, 20-23; Bennett J. 1999, 9.) Epäsuora viestintätyyli linkkiytyy yleensä *statusorientoituneeseen viestintätyyliin*. Tässä tyyliässä sosiaalisilla rooleilla on tärkeä merkitys, kuten myös viestinnän formaaliudella ja suurella valtaetäisyydellä. Statusorientoitunut viestintä on valtasuhteeltaan epäsymmetristä. Puolestaan *yksilöorientoitunut viestintätyyli* perustuu symmetriseen valtasuhteeseen ja se on yksilökeskeistä sekä informaalia. *Puhujaa korostava viestintätyyli* nostaa esille yksilön saavutukset ja kyvyt. Tämän itsekorostaisen tyylin vastaparina on *puhujaa vähättelevä viestintätyyli*, joka pyrkii vaatimattomuuteen. Tämän tyylin edustaja vähättelee kanssaihmisilleen niin omia saavutuksiaan ja tekemisiään. (Ting-Toomey 1999, 106-111.)

### **Viestinnän havainnoinnin laaja-alaisuus ja viestinnän affektisuus**

Viestintätyylejä voidaan tarkastella myös havainnoijan näkökulmasta jatkumolla kapea-alaisesta laaja-alaiseen. *Kapea-alainen havainnointi* perustuu sanakeskeisyyteen. Tällainen viestijä havainnoi ympäristöään ns. suppealla tutkalla, joka kerää informaation suoraan puhujan kommenteista. Perusajatus on, että jokainen puhuja on vastuussa verbaalisen sanomansa perillemenosta. Tällainen tyyli on puhujaorientoitunut ja ymmärtäminen perustuu verbaalisiin viesteihin. Sitä vastoin *laaja-alaisen havainnoinnin* edustaja havainnoi ja kerää tietoja kaikilla aisteillaan monipuolisesti ja hienovireisesti. Hänellä on ns. hienosäätöinen, laaja-alainen tutka, joka huomioi kontekstin ja viestinnän eri osatekijät puhujan äänenpainoista pukeutumiseen. Oletuksena on, että havainnoijalla/kuuntelijalla on vastuu viestin ymmärtämisestä. Tyyli on kuuntelijaorientoitunut ja viestin ymmärtäminen on vahvasti kontekstisidonnaista. (Bennett & Bennett 1998, 7; Bennett J. 1999, 9; Ting-Toomey 1999, 101.)

*Neutraali viestintätyyli* perustuu rauhallisuuteen ja pyrkii asioiden objektiiviseen tarkasteluun useista eri näkökulmista. Asioista puhutaan asioina, eikä niihin liity henkilökohtaista sitoutumista. Vastinparina asiakeskeiselle

neutraalille tavalle viestiä on *affektiivinen viestintätyyli*. Affektiivinen viestijä keskustelee asioista tunnepohjalta. Hän on koko sydämellään mukana keskustelussa ja asioilla on suuri henkilökohtainen merkitys. (Bennett 1998, 20-23; Bennett J. 1999, 9; Ting-Toomey 1999, 109) Tämä viestintätyyli poikkeaa aikaisemmin esitellyistä tyyleistä, koska sitä ei voida yleistävästi ”lokeroida” kontekstisidonnaisuuden perusteella alla olevaan taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Heikosti kontekstisidonnaisen ja vahvasti kontekstisidonnaisen viestinnän piirteitä.

Heikosti kontekstisidonnaisen viestinnän piirteitä	Vahvasti kontekstisidonnaisen viestinnän piirteitä
lineaarinen tyyli suora tyyli yksilöorientoitunut tyyli puhujaa korostava tyyli kapea-alainen havainnointi	kehämäinen tyyli epäsuora tyyli statusorientoitunut tyyli puhujaa vähättelevä tyyli laaja-alainen havainnointi

Aivan kuten muistakin kulttuuria vertailevista piirteistä puhuttaessa on syytä muistaa, että vertailu sinällään on relatiivista. Esimerkiksi viestintätyylijatkumoilla voidaan vertailla hyvin karkeasti eurooppalaista ja afrikkalaista viestintää, tarkastella hienovireisemmin suomalaista ja ruotsalaista viestintää tai vaikkapa fokuoitua pohjoissuomalaisten ja eteläsuomalaisten perheiden viestintätyylien variaation tutkintaan. Ting-Toomey (1999, 107) korostaa, että kiteyttäen viestintätyyli heijastelee kulttuurin arvoja ja normeja. Kulttuuriset kommunikoinnin tavat kuvaavat usein eri kulttuureissa vallitsevaa sosiaalista järjestystä, roolien symmetrisyyttä sekä valtaetäisyyttä.

## 4.2 Viestijän roolit kulttuurienvälisissä kohtaamisissa

Viestijöiden erilaiset roolit ovat merkittäviä tekijöitä tarkasteltaessa eri kulttuurien edustajien kohtaamisia. Kulttuuri vaikuttaa siihen, millaisia rooleja sen jäsenillä on ja kuinka ”joustavia” nämä roolit voivat olla. Esimerkiksi naisten ja miesten perhe- ja työroolit sekä koulukontekstissa opettajan ja oppilaan roolit voivat vaihdella suuresti eri kulttuureissa. Rooleihin liittyy läheisesti valta. Rooleihin kuuluu sääntöjä ja odotuksia, jotka määrittävät kuinka tietyssä roolissa on soveliasta käyttäytyä. (Pennington 1989, 261-273; Infante, Rancer & Womack 1990, 377-378.) Kulttuuriset viestintäsäännöt määrittävät kuka voi puhua kenellekin, minä ajankohtana ja millä ehdoin. Moemeka (1996, 197-199) kirjoittaa afrikkalaisille kulttuureille perinteisesti tyypillisestä kommunaalisuudesta yhteisöissä, niissä yhteisöä pidetään yksilöä tärkeämpänä ja perhekäsitys on laaja.

Niin sukupuoleen, ikään, taloudelliseen asemaan kuin koulutukseenkin liittyvät roolit ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia ja niihin liittyy erilaisia rooliodotuksia. Esimerkiksi sukupuoliroolit vaikuttavat siihen mistä aiheista ja miten on odotuksenmukaista viestiä ja käyttäytyä, kun vaikkapa kohtaa tuntemattoman vastakkaisen sukupuolen edustajan (Andersen 1997, 250). Rooliristiriita tai rooliepäselvyys (role ambiguity) on ilmeinen silloin, kun ihminen ei tiedä, millaista käytöstä häneltä odotetaan jossakin roolissa. Rooliepäselvyys on mahdollista kokea joko positiivisena ja vapauttavana tai negatiivisena ja epävarmuutta aiheuttavana. (Stohl 1995, 100.)

### Sukupuoliroolit ja vallan jakautuminen

Hofstede (1980; 1991; 1993, 45-50, 119-126) on yli 20 vuotta sitten julkaistussa kulttuurieroja kartoittavassa tutkimuksessaan määritellyt kulttuurin dimensioita, joista rooleihin liittyen nostan esille maskuliinisuus-feminiinisyys-dimension ja valtaetäisyyden (power distance). Kulttuurisia

sukupuolirooleja kuvaa jako feminiinisyyteen ja maskuliinisuuteen. Feminiinisissä kulttuureissa sukupuoliroolit ovat joustavia, kun taas maskuliinisissä kulttuureissa naisia ja miehiä sitovat tiukat roolit ja rooliodotukset. Valtaetäisyydellä viitataan siihen, kuinka luonnollisena ihmisten eriarvoisuus ja vallan jakautuminen nähdään tietyssä kulttuurissa. Korkean valtaetäisyyden kulttuureissa eriarvoisuutta pidetään sisäsyntyisenä. Puolestaan pienen valtaetäisyyden kulttuureissa oletuksena on ihmisten tasa-arvoisuus ja eriarvoisuutta pidetään tiettyjen roolien ja tilanteiden tuotoksena.

Hofsteden (1980) kiistellyksi ”klassikoksi” muotoutuneen kulttuurierojen tutkimuksen aineistona oli IBM:n henkilöstöä 50 maassa kolmella maantieteellisellä alueella. Tutkimuksen mukaan itäisessä Afrikassa (Tansania, Etiopia, Kenia, Sambia) on korkea valtaetäisyys, sillä valtaetäisyysindeksi on 64. Suomen valtaetäisyysindeksi on 33, joten se edustaa muiden pohjoismaiden tavoin alhaista valtaetäisyyttä. (Hofstede 1993, 46.) Maskuliinisuuden ja feminiinisyyden valossa tarkasteltuna itäinen Afrikka saa maskuliinisuusarvon 41 ja Suomi puolestaan arvon 26. Kumpikin jää siis maskuliinisuusindeksin keskiarvon alapuolelle. (Hofstede 1993, 124.)

### **Status, säännöt ja normit**

Kulttuuri- ja kontekstisidonnaiset roolit koordinoivat ihmisten viestintäkäyttäytymistä. Rooleihin liittyvät läheisesti valta ja status, jotka ovat monien sosiaalisten suhteiden ydin (Berger 1994, 450-451). Ihmisten välisissä viestintäsuhteissa esiintyy aina valtaa, joka on yhteydessä kontekstiin ja kulttuuriin. Henkilön status on yleensä melko pysyvä asema. Tietyn statuksen omaava ihminen voi toimia ja toimiikin useissa erilaisissa rooleissa. Esimerkiksi luokanopettajalla on tietty status ja useita erilaisia rooleja, esimerkiksi vanhemman, urheiluharrastajan ja järjestöaktiivin.

Ihmisten välistä vuorovaikutusta säätelevät erilaiset säännöt ja normit. Sekä sääntöjen että normien määrittelyjen runsaus osoittaa, että kumpaakin



termiä samoin kuin niiden välistä suhdetta on haastava määritellä. Ne voidaan nähdä synonyymisina tai niille voidaan antaa varsin erilaisia rajauksia. Sääntöjä voidaan pitää ohjeina siitä, miten ihmisten tulisi käyttäytyä. Säännöt ohjaavat ihmisten toimia ja ne yleensä huomataan, kun joku rikoo yhteistä sosiaalista sääntöä. Säännöt voivat sallia, kieltää tai vaatia määrätynlaista käyttäytymistä kontekstista riippuen. (Argyle, Furnham & Graham 1981, 7.) Yksi normin määritelmä on, että ne ovat tietyn kulttuurin jäsenten sosiaalistumisprosessissa omaksumia yhteisiä periaatteita, jotka ohjaavat ja määräävät käyttäytymistä (Gudykunst & Ting-Toomey 1988, 61-62). Normi voidaan myös määritellä ja sitä voidaan kutsua moraaliseksi säännöksi. Sääntöjen ja normien yhteydessä käytetään niin ikään termejä normatiiviset säännöt, sosiaaliset normit ja sosiaaliset säännöt. (Alasuutari 1995, 30-33.) Kulttuuri määrittää pitkälti millainen viestintä, tapa reagoida, on sopivaa eri rooleissa ja tilanteissa. Vieraassa kulttuurissa matkaajan voi olla vaikea löytää toimivaa viestinnällistä roolia, jos hän ei tunne kulttuurisia käyttäytymissääntöjä ja normeja.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Työn tavoitteena on tarkastella ja kuvailla monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia. Työssä keskitytään kuvailemaan tulevien monikulttuuristen luokkien opettajien Tansanian opintomatkan aikana kartuttamia vuorovaikutuskokemuksia. Opintomatka oli monikulttuurisen opetuksen viimeinen opintojakso. Tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella sitä, millaisia kulttuurienvälisiä kohtaamisia opintomatka tarjoaa opiskelijoille, joista koulutetaan monikulttuurisen opetusalan ammattilaisia.

Tutkimuksen vuorovaikutuskuvausten kontekstiksi on rajattu monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden yhteinen ulkomaan opintomatka, jonka kohteena oli kulttuuriltaan Suomeen verrattuna varsin erilainen, ei-länsimainen maa, Tansania. Työn kannalta ei ollut merkityksellistä, mikä tämä ”tutusta” kotimaan kulttuurista poikkeava kohdemaahan oli. Tutkimuksessa ei pyritä tarkastelemaan nimenomaan tansaniaalaista viestintäkulttuuria ja sen ominaisuuksia. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksen tarkastelunäkökulma on suomalainen. Työn päätavoitteena on kuvailla monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kuukauden opintomatkan kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia. Tällä kulttuurisen/kulttuurienvälisen vuorovaikutuskokemuksen käsitteellä viitataan opintomatkan vuorovaikutustilanteisiin liittyviin kokemuksiin, havaintoihin, kuvauksiin, tuntemuksiin, tulkintoihin ja arviointeihin, joita opintomatkalaiset ovat kuvailleet kirjoitelmissaan.

#### **Kirjoitelma-aineiston päätutkimuskysymys on:**

- Millaisia ovat monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kuukauden ulkomaan opintomatalla kokemat vieraan kulttuurin edustajien kohtaamiset, joita matkaajat ovat pitäneet itselleen merkittävänä kulttuurisina vuorovaikutuskokemuksina?

**Tarkentavia tutkimuskysymyksiä ovat:**

- Millaisia vuorovaikutuskokemuksia opiskelijat kuvailevat (positiivisia, negatiivisia, ristiriitaisia)?
- Miten opintomatkaajat kuvailevat kulttuurista erilaisuutta ja sen kokemista?
- Miten opiskelijat kuvailevat sanallista ja sanatonta viestintää sekä viestintätyylejä?
- Miten opiskelijat kuvailevat viestintärooleja?
- Millaisia viestintäkumppaneita opiskelijat kohtasivat opintomatallaan ja millaisissa konteksteissa kohtaamiset tapahtuivat?

Opintomatkan vuorovaikutuskokemusten kuvailun lisäksi tutkimuksen pyrkimyksenä oli tarkastella monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden ennen Tansanian opintomatkaa kartuttamia kulttuurienvälisiä kokemuksia. Työssä tarkastellaan myös opiskelijoiden motiiveja hakeutua monikulttuurisen opetuksen opintoihin sekä opintomatkaan valmistautumista ja sille asetettuja odotuksia.

**Haastatteluaineiston tutkimuskysymykset ovat:**

- Millaista kulttuurienvälistä kokemusta omaavat henkilöt ovat hakeutuneet monikulttuurisen opetuksen opintoihin?
- Miten opiskelijat perustelevat monikulttuurisen opetuksen opintoihin hakeutumistaan?
- Miten opiskelijat ovat valmistautuneet ja millaisia odotuksia heillä on opintomatalleen?

Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Laadullisessa prosessissa tutkimuksen lähtökohtia, käsitteitä ja tehtävänasettelua on usein tarkistettava moneen kertaan (Alasuutari 1999, 269, 275-276). Palonen (1988, 140) korostaa, että tutkija voi päättää tutkimuskysymyksensä vasta sen jälkeen kun hän kohtalaisen tarkkaan tietää, mitä aineistosta on saatavilla irti.

## 5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät

Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiksi valitsin teemahaastattelun ja kirjallisen vuorovaikutuskuvaustehtävän. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 28) mukaan ihmisten tajunnan sisällöistä saadaan tietoa käyttämällä tutkimusmenetelminä osallistuvaa havainnointia, päiväkirjoja, kirjoitelmia, piirustuksia tai teemahaastattelua. Tämän työn kaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa on perusteltua käyttää sellaisia menetelmiä, joissa tutkittavien ääni, kokemukset ja näkemykset pääsevät esille. Myös kahden eri aineistonkeruun menetelmän käyttö on usein tutkimuksen kannalta hedelmällinen ratkaisu (Hirsjärvi & Hurme 1985, 8, 23-24; Eskola & Suoranta 1998, 69-73).

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 35) suosittelevat teemahaastattelun käyttöä silloin, kun tavoitteena on selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja. Kulttuurivälisestä kohtaamisesta ja viestinnästä keskustelemista voidaan pitää ilmiönä, joka ei ole ns. arkipäiväinen puheenaihe. Puolistrukturoitu haastattelu kattaa tutkimuksen perusteemat, mutta sallii haastateltavan vapaamuotoisen asioista kertomisen ja omien käsitteiden käyttämisen. Haastateltavalla ja haastattelijalla on mahdollisuus päästä käsittelemään sellaisia tutkimuksellisesti haastavia inhimillisiä ilmiöitä kuten elämyksiä, aikomuksia ja tietoisuutta keskustelunomaisessa vuorovaikutusta korostavassa haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 7). Keskustelunomaisuus ja tutkimuksen keskeisten aihepiirien käsittely oli tärkeä tekijä tämän tutkimuksen haastatteluissa, jotka myös toimivat pohjana tutkimuksen toisen aineistonkeruun menetelmän eli vuorovaikutuskuvausten kirjoitus-tehtävän laatimiselle. Haastattelun teemarunkoa käytetään usein analyysin työvälineenä, ja se toteutui myös tämän tutkimuksen haastattelujen aineistoa analysoitaessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149). Tutkimuksen empirisen aineiston kerääminen oli monivaiheinen prosessi, jota kuvataan kuviossa 3.



KUVIO 3. Empiirisen tutkimusaineiston keräämisen vaiheet.

### **5.2.1 Haastattelut**

Reilu kaksi kuukautta ennen opiskelijoiden matkaa haastattelin yksitellen seitsemää monikulttuurisen opetuksen opiskelijaa. Haastattelujen tavoitteena oli tutustua ryhmäläisiin, motivoida ja sitouttaa heitä tutkimusprosessiin. Halusin kartoittaa heidän taustatietojaan, luoda pohjaa varsinaista kirjallista aineistonkeruuta varten ja saada heidät pohtimaan kulttuurienvälisiä viestintää.

Haastattelun runko oli teemoiteltu (liite 2). Halusin selvittää, millaisia kulttuurisia kohtaamisia ja kokemuksia kulttuurienvälisistä vuorovaikutustilanteista opiskelijoilla oli tähän mennessä ollut niin kotimaassa kuin ulkomailakin. Tiedustelin, olivatko he aikaisemmin olleet ulkomailla ja kuinka pitkiä aikoja he olivat muualla viettäneet. Keskustelimme myös kulttuurin erilaisista määritelmistä ja siitä, miten he suhtautuvat monikulttuurisuuteen ja erilaisuuteen. Pyysin haastateltavia kertomaan, miksi he olivat hakeneet opiskelemaan monikulttuurisen opetuksen koulutusohjelmaan. Keskustelimme myös siitä, miten kukin oli valmistautunut tulevaan Tansanian matkaan sekä millaisia odotuksia ja tavoitteita heillä oli matkan suhteen.

Matkaa edeltänyt haastattelu oli tärkeä osa tutkimusprosessia, koska siinä keskusteltiin jokaisen opiskelijan kanssa kulttuurisista vuorovaikutustilanteista ja -kokemuksista. Haastattelun yhtenä tavoitteena oli saada opiskelijat pohtimaan kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja viestintää sekä käynnistää heidän omaa henkilökohtaista käsitteiden määrittelyprosessiaan.

#### **Haastatteluaineiston kerääminen ja analyysi**

Haastattelut kestivät 40-70 minuuttia ja ne tehtiin rauhallisissa olosuhteissa tutkijan kotona kahden kesken haastateltavan kanssa. Tavoitteena oli tehdä haastattelutilanteista mahdollisimman keskustelunomaisia ja rohkaista haastateltavia puhumaan heille tärkeistä asioista, vaikka ne olisivatkin menneet sivuun haastattelun teemarungosta. Haastattelut nauhoitettiin

C-kaseteille ja litteroitiin sanatarkasti pian kunkin haastattelun jälkeen. Tuloksena oli 102 sivua kirjallista aineistoa. Haastateltavat numeroitiin haastattelujärjestyksessä luvuin 1-7. Tutkimusraportissa käytetyt haastattelulainaukset on merkitty kirjaintunnuksella H sekä haastateltavan järjestysluvulla 1-7 (esim. H7).

Analysoin haastatteluaineiston pian litteroinnin jälkeen. Luin sanatarkasti litteroidun haastatteluaineiston läpi useita kertoja. Ensimmäisillä lukukierroksilla pyrin hahmottamaan kokonaisuutena haastattelujen sisältöjä ja teemoja. Sen jälkeen keskityin haastattelu kerrallaan tarkastelemaan yksityiskohtaisesti rivi riviltä kutakin haastattelua. Havaittiin, että haastattelu-  
rungon neljä teema-aluetta: (1) taustatiedot, (2) tutkittavien kulttuuriset kokemukset, (3) motiivit opiskella monikulttuurista opetusta ja (4) Tansanian matkaan valmistautuminen ja odotukset, soveltuivat analyysin rakennus-  
puiksi. Alleviivasin haastattelun neljän teeman mukaan kuhunkin teemaan liittyvät vastaukset omalla värillään. Ensimmäiseksi kokosin haastateltavien demografiset tiedot taulukkomuotoon, josta ilmeni sukupuoli, ikä, koulutausta, kotipaikka ja kielitaito. Opiskelijoiden aiemmat kulttuuriset kokemukset koti- ja ulkomailla niin opintojen kuin vapaa-ajankin puitteissa nousivat selvästi esille aineistosta. Myös motiivit opiskella monikulttuurista opetusta saivat merkittävän rooliin haastatteluissa. Haastattelun neljäs teema-alue, Tansanian matkaan valmistautuminen ja odotukset matkaa varten, jäi pienempään rooliin.

Haastattelusitaattien sisällä käytetyt kolme viivaa --- tarkoittavat, että haastateltava on joko miettinyt hiljaa vastaustaan tai puhunut lainauksen kanalta epäolennaisia asioita. Hakasulkeisiin laitettu sana on lisätty lainaukseen selvyuden vuoksi, esimerkiksi niissä tapauksissa, kun haastateltava ei enää ole toistanut tiettyä sanaa. Lainauksissa käytetyt nimet on muutettu.

## 5.2.2 Vuorovaikutuskuvaukset

### Perusteluja kirjoitelmamenetelmän valinnalle

Tutkimuksen pääasiallisen aineiston muodostavat seitsemän monikulttuurisen opetuksen opiskelijan kirjoittamat kuvaukset merkittäviksi kokemistaan vuorovaikutustilanteista. Kertomusten luoma todellisuus on tutkijan ”ainoa” tutkimuskonteksti. Itselläni ei ole kokemuksia Tansaniasta, joten sukellan tarinoiden kautta vieraaseen kulttuuriseen kontekstiin, kuten opintomatkalaiset tekivät kokemuksensa kautta. Tämän tutkimuksen kannalta ei ole oleellista tunteeo tutkija vierasta kulttuuria, koska työ keskittyy tarkastelemaan monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksia vieraassa kulttuurissa. Tutkimuksen näkökulma ja rajaus on siis suomalainen, länsimainen. Työn kysymyksen asettelun kannalta voitaneen jopa pitää vahvuutena, että tutkijalla ei ole kokemuksia tutkittavien opintomatkan kohdemaasta ja kulttuurista, koska tällöin tutkija voi tarkastella tutkittavien kirjoittamia vuorovaikutuskuvauksia tavallaan ”puhtaalta pöydältä”.

Kuvaukset merkittäviksi koetuista vuorovaikutustilanteista kiehtoivat tutkimusaineistona. Eskola ja Suoranta (1998, 23-24) kirjoittavat, että kirjoitelma-aineiston voi kerätä monilla tavoin jo olemassa olevista kirjallisista lähteistä tai kirjoittamalla tutkimusta varten uutta aineistoa, kuten oppimistai luentopäiväkirjoja. Eskola ja Suoranta toteavat, että näin saadaan opintosuoritusten lisäksi kerättyä kiinnostavaa tutkimusaineistoa. Silverman (1993, 9-12) kirjoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa pienikin määrä tekstejä tai dokumentteja riittää ja aineistoa voidaan analysoida monilla eri tavoilla, erilaisia tarpeita varten. Silverman korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on autenttisuus, ei volyymeihin perustuva yleistettävyys.

Tarinoiden kertominen on ihmiselle ominaista, ja kertomusten avulla muodostuu viestivien ihmisten maailma. Narratiivisuus on ihmisille ominainen



tapa tehdä selkoa todellisuudesta ja loogisen ajattelun rinnalla tarinamuoto tarjoaa ihmiselle tavan jäsentää kokemustaan. (Bruner 1986, 15-43.) Eskola ja Suoranta (1998, 124) korostavat, että kirjoittaessaan ihminen on yksin kokemustensa, ajatustensa ja motivaationsa kanssa, eikä mikään vuorovaikutussuhde, esimerkiksi haastattelutilanne, häiritse häntä. Kirjoittajalla on mahdollisuus reflektoida opintomatallaan kokemiaan vuorovaikutustilanteita. Millaisia vuorovaikutustilanteita hän on kokenut matkallaan? Mitkä kokemuksista ovat merkittäviä? Mitkä tilanteet ylipäättään tulevat ja ovat jääneet kirjoittajalle mieleen? Tutkittavilla on vapaus valita ja määritellä omat tärkeät vuorovaikutuskokemuksensa, jotka he ovat valmiit antamaan tutkimusaineistoksi. Tutkittavat ovat aktiivisia subjekteja, jotka tuottavat vuorovaikutuskuvauksensa annettujen ohjeiden pohjalta.

Tutkimusmenetelmän yhtenä perusteluna on, että osallistujan oman kokemuksen käsittely kirjoittamisen kautta tuottaa merkityksellistä ja mielenkiintoista laadullista tutkimusaineistoa. Tutkimuksen lähtökohtana on, että opiskelijoiden tuottamat vuorovaikutuskuvaukset, tiedekunnalleen kirjoittama matkaraportti ja kahden opiskelijan matkapäiväkirja-aineistot luovat tutkijalle vieraan kulttuurisen kontekstin ja sen todellisuuden. Tähän todellisuuteen on tyydyttävä ja siinä pitäydyttävä sellaisena kuin se tutkittavien kirjoituksissa ilmenee. Vaikka edellisessä lauseessa kirjoitetaan todellisuudesta, niin tilannekuvauksia ei ymmärretä todellisuuden heijastuksina, todellisuudesta välittömästi kertovina katkelmina. Kun tutkittavien tuottamat kirjalliset materiaalit otetaan tutkimusaineistoksi, niitä tarkastellaan kulttuurissa tuotettuina kulttuurituotteina. Kuvaukset ovat sinällään jo osa sosiaalista toimintaa ja osaltaan rakentamassa sosiaalista todellisuutta. Kirjoittajan tuottama teksti on aina versio, yksi näkökulma vuorovaikutustilanteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 139-142.) Vieraassa kulttuurissa lähes kaikki tapahtumat ovat eräällä tavalla arvoituksellisia eli enigmaattisia tilanteita. Uudessa kulttuurissa matkaaja ei tiedä arjen tilanteiden kirjoittamattomia, piileviä sääntöjä, jotka ovat itsestään selviä paikallisille asukkaille. (Eskola & Suoranta 1998, 133.)

## **Vuorovaikutuskuvausten kirjoitustehtävä**

Kirjallisen tutkimusaineiston keräämistä varten pohdin erilaisia tehtävävaihtoehtoja vuorovaikutuskuvauksille. Muun muassa vapaamuotoisen päiväkirjan kirjoittamisen, viestinnän havainnoimiseen ja analysointiin liittyvään D.I.E., kuvaile (describe), tulkitse (interpret) ja arvioi (evaluate) -tehtävän (Bennett, Bennett & Stillings 1979, 1988) sekä erilaisiin vertaileviin viestinnän dimensioihin tai viestintätyyleihin tukeutuvan tehtävähahmottelun jälkeen päädyin lopulta varsin yksityiskohtaisesti viestintää raa-mittavaan vuorovaikutustilanteiden kirjoitelmatehtävään (liite 1). Se nou-dattelee läheisesti kriittisten tilanteiden laatimisohjetta (Dant 1995, 142; Salo-Lee 1996c, 69; Wight 1995, 129-130). Tämän tutkimuksen kirjoitel-matehtävässä korostetaan viestintää ja sen kuvailemista.

Vuorovaikutuskuvausten kirjoitustehtävä jakautuu A- ja B-osioon. A-osiossa pyydettiin kirjoittamaan kolmesta merkittävästä, mieleen painu-neesta vuorovaikutustilanteesta, jotka auttoivat näkemään ja ymmärtä-mään kulttuurienvälisen viestinnän (suomalaisen ja tansanialaisen) eroja ja/tai yhtäläisyyksiä. B-osiossa puolestaan tavoitteena oli fokusoitua varsi-naisesti opintomatkan kouluvierailujen opetustilanteiden viestinnän tarkas-teluun.

Kirjoitustehtävää laatiessani otin huomioon Lehtosen (1993, 9) varoitukset kulttuurienvälisestä viestintää tutkivan "virheanalyysitutkijan" toiminnoista. Lehtonen kirjoittaa, että tutkija saattaa vääristää todellisuutta, jos hän vies-tinnän ilmiöitä tarkastellessaan on kiinnostunut vain virheistä ja puutteista ja ohjaa tutkittaviaan tekemään arviointeja vain kielteisillä ulottuvuuksilla. Kirjoitustehtävän tavoitteena oli kerätä tutkittavilta sekä positiivisia että ne-gatiivisia vuorovaikutuskokemuksia. Esimerkiksi Batchelder (1993, 102) kirjoittaa, että kriittiset tilanteet mielletään usein negatiivissävytteisiksi, vaikka se ei olekaan tarkoituksenmukaista. Tämän seikan vuoksi en käyt-tänyt vuorovaikutuskuvausten ohjeistuksessa termiä kriittiset tilanteet, jotta kielteinen ulottuvuus ei korostuisi. En halunnut ohjata tutkittavia kirjoitta-

maan pelkästään ongelmatilanteista, vaan tavoitteena oli, että matkaajat kuvailisivat mahdollisimman monipuolisesti vuorovaikutuskokemuksiaan.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 204-206) kirjoittavat persoonallisiin dokumentteihin perustuvasta tutkimuksesta. Tätä tutkimusta varten laadittu vuorovaikutuskuvausten kirjoitustehtävä voidaan nähdä yhtenä versiona kirjallisesta päiväkirjametodista. Hirsjärvi ym. (2000, 205) korostavat, että kirjoitelmissa tutkittavia voidaan pyytää kertomaan merkityksellisistä tapahtumista. Kirjoittamistehtävä voi koostua täysin strukturoimattomista tai hyvinkin strukturoiduista osioista. Strukturoitu ohjeistus rajaa ja ohjailee opiskelijoiden tuotoksia. Opiskelijoiden haastattelujen ja kirjoitelma-aineistoja käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen pohjalta päädyin vuorovaikutuskuvaustehtävän ohjeistuksessa varsin tarkkaan viestinnän määrittelyyn, jotta opiskelijat pääsisivät käsiksi viestinnän havainnointiin ja sen kuvailemiseen. Tavoitteena on ohjata opiskelijoita kirjoittamaan kuvauksia näkemästään, havaitsemastaan ja kokemastaan viestinnästä. Ohjeistuksen tehtävänä oli siis toimia kasvatustieteen opiskelijoille käsitteellisenä tukena ja apuvälineenä tarkastella nimenomaan viestinnän näkökulmasta kulttuurienvälisiä kohtaamisiaan Tansanian opintomatalla. Yksityiskohtaisella tehtävänannolla pyrin minimoimaan sen mahdollisuuden, että kirjoitelmat eivät kuvailisikaan viestinnän kokemuksia.

Tutkimusaineiston vuorovaikutuskuvausten kirjoittaminen ei ollut opiskelijoille lisätyötä, vaan osa heidän opintojaan. Vuorovaikutuskuvaukset toimivat opiskelijoiden kirjallisena opintosuorituksena, josta he saivat opinto- viikkoja. Aineistonkeruumenetelmää voi toisaalta kritisoida siitä, että kirjoitelmat olivat sekä tutkimusaineistoa että opintosuorituksia. Arviointi ei kuitenkaan aiheuttanut arvosanaodotuksia opiskelijoille, koska monikulttuurisen opetuksen opettaja antoi kirjoitelmista vain hyväksymismerkinnän.

## **Kirjoitelmatehtävän testaus**

Kolme suomalaista opiskelijatuttavaani, jotka olivat lähiaikoina olleet ulkomailla, toimivat vuorovaikutuskuvausten kirjoitustehtävän testaaajina. He kukin kirjoittivat kuvauksen A-osion ohjeiden mukaan jostakin itselleen merkittävästä vuorovaikutustilanteesta. Vuorovaikutustilanteet olivat tapahtuneet vieraassa kulttuurisessa kontekstissa, aivan lähimenneisyydessä. Nämä vuorovaikutuskuvaukset kertoivat tilanteista, joista kahdessa suomalainen oli kokenut muun muassa viestintäkäyttäytymisen eroavaisuuksia ongelmallisessa kanssakäymistilanteessa ja yhdessä kirjoittaja kuvailee kokemaansa häntä yllättänyttä viestintätyylien samankaltaisuutta.

Kirjoittajien mielestä tilannekuvausohjeistus oli toimiva. Tosin yksi kirjoittaja koki ohjeistuksen viestinnän osatekijöiden yksityiskohtaisuuden ja useiden kysymysten vuoksi turhan pitkäksi ja uuvuttavaksi. Tein testaaajien palautteen perusteella korjauksia ohjeistuksen tekstiin, mutta yksityiskohtaisuutta en karsinut, jotta tehtävänanto voisi toimia viestinnän tarkastelun apuvälineenä opintomatkaajille. Monikulttuurisen opetuksen opettajan kanssa kävimme yhdessä läpi laatimani kirjoitelmatehtävän sisällön ja muodon. Esittelin ja jaoin vuorovaikutuskuvaustehtävät opiskelijoille yhteisessä kokoontumisessa ennen Tansanian opintomatkaa.

## **Vuorovaikutuskuvausten analyysi**

Opiskelijat palauttivat vuorovaikutuskuvauksensa minulle ja monikulttuurisen opetuksen opettajalleen kolmen kuukauden sisällä Tansanian matkalta palattuaan. Luin kirjoitelmia sitä mukaa, kun tutkittavat toimittivat niitä minulle. Kaikki seitsemän opiskelijaa olivat kirjoittaneet kuvauksensa tehtävähjeistukseen pohjaten. Tehtävässä pyydettiin kirjoittamaan kolme opintomatkan ”arjen tilanteiden” vuorovaikutuskuvausta ja kolme kouluvierailujen opetustilanteiden viestinnän kuvausta. Yksi tutkimukseen osallistujista oli kirjoittanut yhteensä seitsemän vuorovaikutuskuvausta, kaksi opiskelijaa palautti kuusi kuvausta, kaksi oli kirjoittanut viisi kuvausta, yksi pa-

lautti neljä vuorovaikutuskuvausta ja yksi opiskelijoista kaksi laajempaa kuvausta. Yhteensä vuorovaikutuskuvauksia oli 35, ja niistä kertyi 76 sivua tekstiä analysoitavaksi.

Vuorovaikutuskuvaukset vaihtelivat pituuden sekä kuvauksen ja analyysin tarkkuuden mukaan suuresti. Lyhin kuvaus oli vajaan A4-sivun mittainen ja pisin kirjoitelma oli viisisivuinen. Kaksi opiskelijaa oli kirjoittanut vuorovaikutuskuvauksilleen johdannon, jossa he yleisemmin kommentoivat kirjoitustehtävää ja vuorovaikutustilanteiden variaatiota matkan aikana. Kuusi tutkittavaa oli kirjoittanut kuvaukset tietokoneella, yksi opiskelija oli kirjoittanut neljä varsin pitkää kuvaustaan käsin.

### **Vuorovaikutuskuvausten järjestäminen**

Teemahaastattelujen analyysia varten olin jo antanut tutkimushenkilöille haastattelujärjestyksen mukaan numerot 1-7. Käytin tätä samaa numerointia vuorovaikutuskuvausten koodaamisessa riippumatta siitä missä järjestyksessä opiskelijat palauttivat minulle kirjoitelmansa. Jokaisen tutkittavan kuvaukset numeroitiin kronologisesti kirjoitusjärjestyksen mukaan. Esimerkiksi tekstisitaatin merkintä 3 K1 tarkoittaa kolmantena haastatellun opiskelijan kirjoittamaa ensimmäistä vuorovaikutuskuvausta. Havaitsin, että näin pienellä ryhmällä tutkittaviin oli jo ennen matkaa tehtyjen haastattelujen ja niiden analysoinnin myötä muodostunut varsin kiinteä suhde, joten vuorovaikutuskuvauksiakin analysoidessa tutkittavien nimet ja kasvot olivat mukana prosessissa.

Luettuani kaikki kuvaukset läpi muutamia kertoja ja tutustuttuani opiskelijoiden tiedekunnalleen kirjoittamaan raporttiin sekä kahden tutkittavan matkapäiväkirja-aineistoihin havaitsin, että opintomatka ei ollut toteutunut kouluvierailujen osalta suunnitellulla tavalla. Opiskelijat eivät olleet pystyneet kartuttamaan juurikaan kokemuksiaan opetus- ja ohjaustilanteista Tansaniassa. Lähes kaikki kirjoittajat totesivat joko johdannossa tai koulu-

kuvauksen alussa, että kouluvierailut ja opetustilanteisiin osallistuminen eivät olleet onnistuneet suunnitelmien ja odotuksien mukaisesti.

Harjoittelumme Mondulin kouluissa ei sujunut aivan ennakkosuunnitelman mukaan, jolloin kouluympäristöön sijoitettavat kohtaamiset jäivät taka-alalle sen kaiken muun rinnalla. Opetustilanteista on vaikea kirjoittaa mitään, koska tuntien seuraaminen ei antanut mahdollisuuksia todelliseen vuorovaikutukseen. (1 K4)

### **Aineiston rajaus osallistujien vuorovaikutuskuvauksiin**

Kirjoitelma-aineiston analyysi siis osoitti nopeasti, että vuorovaikutuskvaustehtävän B-osion kouluvierailujen opetustilanteiden vuorovaikutuksen kuvailu ei ollut juurikaan tuottanut tutkimuksen kannalta oleellista aineistoa. Tämä vaikutti suuresti työn tutkimuskysymysten muotoutumiseen. Havainnoijan roolissa kirjoitetut luokkahuoneen viestinnän kuvaukset olivat jääneet varsin suppeiksi ja pinnallisiksi, joten päädyin rajaamaan seitsemän tällaista kuvausta tutkimusaineiston ulkopuolelle. Rajauksen jälkeen analysoitavaan aineistoon ei jäänyt pelkkiä havainnoijien kuvauksia, vaan aineisto koostui 28:sta vuorovaikutukseen osallistujan tarinasta. Rajauksen vuoksi numeroin kirjoittajien vuorovaikutuskuvaukset uudelleen kronologisesti eteneviksi.

Tutkimukseen osallistujat eivät olleet kokeneet luokkahuoneen viestinnän passiivista tarkkailua samalla tavoin merkittäväksi kuin omakohtaisia osallistujana koettuja vuorovaikutustilanteita. Opiskelijat olivat saaneet pitää kahtena eri ryhmänä koululla puolen tunnin Suomi-opetustuokiot. Tätä omakohtaista ja odotettua opetustilannetta kuvailivat kaikki tutkittavat. Näitä Suomi-opetustuokioita lukuun ottamatta koulukontekstista kirjoitetut kuvaukset liittyivät varsinaisen luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuneeseen vuorovaikutukseen, esimerkiksi tuliaisten viemiseen kouluille tai vierailuun opettajainhuoneessa.

Laadullisen tutkimusaineiston analyysi eteni monivaiheisena prosessina. Kuten kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, ei aineiston analyysiä pi-

detä tutkimusprosessin viimeisenä vaiheena, vaan analyysi kietoutuu syklisesti yhteen koko tutkimusprosessin kanssa. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset muotoutuivat prosessin edetessä uudelleen, kuten myös kirjallisuuskatsaus. (Alasuutari 1995, 1999; Eskola & Suoranta 1998; Silverman 2000.) Vuorovaikutuskuvauksien analyysi eteni kirjoitelmien ehdoilla, aineistolähtöisesti. Analyysin teemat ja kategoriat nousivat esiin aineistosta, joten analyysitapaa voidaan kutsua induktiiviseksi. (Patton 1989, 306.) Vuorovaikutuskuvasten käsittelyn ja analyysin tukena käytin myös Straussin ja Corbinin (1990) aineistolähtöisen gt-menetelmän (grounded-theory) opastuksia.

Gt-menetelmän mukaisesti aineiston sisällön analyysissä edetään erilaisien vaiheiden kautta; aineistoa paloitellaan, teemoitellaan ja siitä laaditaan synteesiä. Aineiston analyysin tavoitteena on löytää merkityksiä arjen toiminnolle. Analyysi on induktiivista, ilmiölähtöistä ja se pohjautuu aineiston jatkuvaan vertailevaan analyysiin. Strauss ja Corbin (1990, 58-74, 96-142) jakavat analyysin kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa, jota kutsutaan avoimeksi koodaukseksi, aineisto pilkotaan ja siitä haetaan ilmiötä kuvaavia kategorioita. Seuraavaksi edetään akselikoodaukseen, jossa vertaillaan kategorioita ja tarkastellaan niiden välisiä suhteita. Kolmannessa valikoivan koodauksen vaiheessa tavoitteena on nimetä keskeiset ydinkategoriat. Gt-menetelmän mukaisesti tämänkin tutkimuksen analyysissä tutkimukseen liittyvät teoriat, kirjallisuus sekä tutkimusaineistot kävivät vuoropuhelua koko tutkimusprosessin ajan.

Kirjoitelma-aineiston järjestelyn ja rajauksen jälkeen kopioin kaikki kirjoitelmat A3-arkeille, jotta pystyin tekemään merkintöjä puhtaalle sivulle. Luin kirjoitelmat lukuisia kertoja ja alleviivasin eri väreillä avainsanoja ja -lauseita teksteistä. Kysyin kuvauksia lukiessani muun muassa: Missä kohtaaminen on tapahtunut? Kenen kanssa opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa? Miten kohtaamista ja viestintää kuvaillaan? Millainen vuorovaikutuskokemus on kyseessä: positiivinen, negatiivinen, ristiriitainen, neutraali?

Mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtuu? Miten vuorovaikutustilanne etenee?

### **Vuorovaikutuskokemuksen, -tilanteen ja -kuvauksen suhde**

Kuvauksia lukiessani havaitsin, että vuorovaikutustilanteen määrittely ja rajaaminen oli opiskelijoiden kirjoittamissa kuvauksissa hyvin vaihtelevaa. Moneen kirjoitelmaan sisältyi kuvausta, tulkintaa tai analyysia useammas- ta kuin yhdestä vuorovaikutustilanteesta. Esimerkiksi Cushner ja Brislin (1996, 16) ovat organisoineet tutkimansa kriittiset tilanteet kontekstin mu- kaan eli sen perusteella missä ja milloin ne ovat tapahtuneet. Luin seuraa- vaksi yksitellen jokaisen vuorovaikutuskuvauksen ja luokittelin kuvaukset kahteen ryhmään: sellaisiin kuvauksiin, jotka kertoivat yhdestä vuorovaiku- tustilanteesta ja tapahtumapaikasta sekä sellaisiin kuvauksiin, jotka sisäl- sivät kuvausta vähintään kahdesta vuorovaikutustilanteesta. Näissä eri ti- lanteissa tapahtumakonteksti saattoi olla sama. Yhteensä 28 kuvauksesta yhden vuorovaikutustilanteen kuvauksia oli 18 ja kahdesta tai useammas- ta vuorovaikutustilanteesta kertoi 10 kuvausta.

Seuraavaksi esittelen esimerkin selkeästi tiettyyn vuorovaikutustilantee- seen rajatusta vuorovaikutuskuvauksesta. Kirjoittaja kuvailee kymmenisen minuuttia kestänyttä vuorovaikutustilannetta ”maasai-miehen tervehdys markkinoilla”. Kohtaamisen kontekstina oli maasai-kylän markkinapaikka päivällä, ja vuorovaikutustilanteelle oli määritelty alku ja loppu. Kohtaami- nen alkoi, kun maasai-mies tuli tervehtimään opiskelijaa ja hänen tutori- aan. Tilanne päättyi, kun tervehtimiset oli suoritettu. Vuorovaikutustilan- teeseen osallistui kirjoittajan lisäksi kirjoittajan arvion mukaan noin 30- vuotias maasai-mies ja noin 25-vuotias kenialais-tansanialainen tutorina toiminut miesopiskelija. Vuorovaikutuskuvaukseen sisältyi tilanteen ja vies- tinnän kuvailua, tulkintaa sekä analyysia. Tilannekuvauksessa kuvailtiin maasai-miehen ulkomuotoa ja pukeutumista sekä miehen sanatonta ja sanallista viestintää. Kirjoittaja kuvaili kokemuksiaan ja tuntemuksiaan viestinnästä. Esimerkiksi kohtaamisen alussa kirjoittaja kuvaili kokemaan-

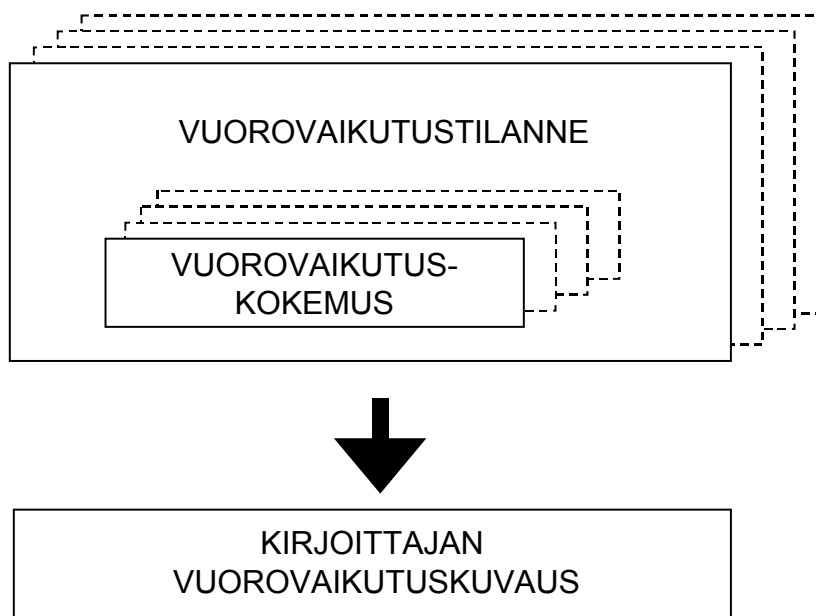


sa hämmennystä ja epävarmuutta, "kun maasai-mies alkoi puhua sekaisin suahilia ja maasai-kieltä ja kosketteli minua otsasta ja leuasta ja kätteli monta kertaa".

Toisena esimerkkinä esittelen vuorovaikutuskuvauksen, johon on koottu kuvausta useammasta vuorovaikutustilanteesta. Kirjoittaja oli koonnut yhteen viisisivuisen kirjoitelmaansa "rastat Mondulin hair-saloonissa" kolmen kampaamokäyntinsä kuvaukset ja analyysin. Hän kirjoittaakin kuvauksensa loppuksi, että "kuvailemani tapaus sisältää oikeastaan useamman tilanteen". Kirjoittaja on rajannut kuvauksensa kontekstiksi kampaamon eli Mondulin hair-salooniin. Vuorovaikutustilanteisiin osallistujana oli joka kerta sama tansanialainen naiskampaaja. Kampaamokäynneillään kirjoittaja kohtasi myös useita muita paikallisia ihmisiä ja viesti heidän kanssaan. Kirjoittaja kuvailee kampaajan ja kampaamossa olleiden ihmisten viestintää sekä kokemuksiaan niin kesken jääneen rastojen letityksen aiheuttamasta pettymyksestä, kielen ymmärtämättömyydestä aiheutuneesta epävarmuudesta kuin kampaajan kanssa kehitetyn yhteisen elekieleen tärkeydestäkin. Kirjoittaja kuvailee tarkasti viimeistä kampaamokäyntiään, jolloin kampaajan veli kehui näyttävästi elehtien kirjoittajan muotoja ja pyysi häntä vaimokseen. Veljen sanaton viestintä nauratti, hämmensi ja nolostutti kirjoittajaa. Vuorovaikutustilanteissa esiin tullutta kristinuskoa ja hengellisiä lauluja kirjoittaja kuvailee yhdistävinä tekijöinä paikallisiin asukkaisiin.

Kirjoittajien kuvailemat vuorovaikutustilanteet pitivät sisällään useita kokemuksia viestinnästä. Juuri kokemuksellisuus ja vuorovaikutukseen osallistuminen nousivat kuvauksissa päärooliin, kun kirjoittajat kuvailivat milaista oli kohdata ihmisiä vieraassa kulttuurissa. Opiskelijoiden kirjoittamien kuvausten perusteella toisten ihmisten vuorovaikutuksen havainnoimista tilanteen ulkopuolisena edustajana ei ollut koettu samalla tavoin merkittäväksi kuin omakohtaista vuorovaikutustilanteeseen osallistumista. Tutkimusaineiston ytimen muodostivat siis osallistujien kulttuuriset vuorovaikutuskokemukset. Opiskelijan kirjoittama yksi vuorovaikutuskuvaukset kertoo

yhdestä tai useammasta vuorovaikutustilanteesta. Vuorovaikutustilanne tai -tilanteet puolestaan sisältävät erilaisia kokemuksia vuorovaikutuksesta. Tätä vuorovaikutuskuvauksen, -tilanteen/-tilanteiden ja -kokemusten suhdetta ja monikerroksisuutta pyrin hahmottamaan kuviossa 4.



KUVIO 4. Vuorovaikutuskokemukset ja -tilanteet vuorovaikutuskuvauksen tekijöinä – käsitehierarkia.

Kirjoitelma-aineiston järjestelyn jälkeen aloin etsiä yhteisiä tekijöitä kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksista. Alleviivasin kustakin vuorovaikutuskuvauksesta omalla värillään kohtaamiset, jotka oli kuvailtu positiivisiksi, negatiivisiksi tai ristiriitaisiksi. Vertailin väreillä pilkkomiani aineiston osia. Tätä vaihetta voitaisiin kutsua Straussin ja Corbinin (1990, 61-74) menetelmän mukaisesti avoimeksi koodaukseksi. Etsin kuvauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Tätä vaihetta seuraavilla lukukerroilla vuorovaikutuskuvauksista alkoi hahmottua yhteisiä teemoja. Esimerkiksi positiivista tunnekokemusta kuvailevat ilmaukset alleviivasin punaisella värillä.

Oikein innostuivat halaamaan, kun olivat niin otettuja, että valkoinen tyttö osaa laulaa heidän kansallislaulunsa. Tunsin olevani osa porukkaa. (3 K2)

--- että minulla ei ollut yhteistä kieltä näiden naisten kanssa. Minulle jäi tästä sanattomasta kommunikaatiosta kuitenkin todella hyvä mieli. (6 K3)

Hän oli tuonut minulle ja Liisalle uskomattoman kauniit paidat lahjaksi. Halasimme ja hyvästelimme häntä moneen kertaan vedet silmissä. Olin tilanteessa äärettömän liikuttunut, koska tapaamamme Zara oli aidosti lämmin ja suloinen ihminen. --- Oli molemmin puolin hyvä olo. (7 K3)

Koodasin vuorovaikutuskuvauksista (1) positiivisiksi, (2) negatiivisiksi, ja (3) ristiriitaisiksi koetut tilanteet, (4) ongelmia sisältäneet vuorovaikutuskemukset, (5) erilaisuuden tunnetta aiheuttaneet kohtaamiset, (6) viestintän ja viestintätyylien erilaisuutta kuvailevat osiot sekä (7) opintomatkaajien erilaisiin rooleihin liittyvät kohdat ja kirjoitin kuvauksista avainsitaatit erillisille kategorialapuille. Kutsuisin tätä vaihetta Straussin ja Corbinin (1990, 96-115) gt-metodin mukaisesti akselikoodausvaiheeksi. Analyysin edetessä yhdistelin alkuperäisestä seitsemästä alakategoriasta laajempia teema-alueita, joille etsin yhteisiä nimittäjiä. Esimerkiksi luokittelun negatiivisiksi, ristiriitaisiksi ja ongelmallisiksi koetuissa vuorovaikutustilanteissa oli paljon päällekkäisyyttä.

Teoriakirjallisuutta lukiessani havaitsin, että erityisesti Cushnerin ja Brislinin (1996, 1997) 18 kategorian vuorovaikutustilanneluokittelusta löytyi useita yhtymäkohtia tutkittavien kirjoittamiin vuorovaikutuskuvauksiin. Analyysiprosessin seuraavassa vaiheessa palasin kirjallisuuskatsausraaminani vuorovaikutuskuvauksineen pariin ja etsin tietoisesti yhtymäkohtia. Vasta tätä kutsuisin Straussin ja Corbinin (1990, 116-142) gt-menetelmän mukaisesti valikoivan koodauksen vaiheeksi tässä tutkimusprosessissa. Valikoivan koodauksen tuloksena päädyin lopulta kolmeen laajaan monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia kuvaavaan ydinkategoriaan: (1) voimakkaiden tunteiden kokeminen, (2) erilaisuuden havaitseminen ja ymmärtäminen ja (3) vieraan kulttuurin viestintään mukautuminen.

## **6 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

### **6.1 Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden esittely**

Tässä luvussa esitellään tutkimukseen osallistujat. Tiedot perustuvat ennen opintomatkaa tehtyihin teemahaastatteluihin. Tutkimukseen osallistunut monikulttuurisen opetuksen opiskelijaryhmä koostui seitsemästä suomalaisesta naisesta, jotka olivat iältään 21–29-vuotiaita. He olivat yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan pääaineopiskelijoita ja opiskelivat parhaillaan sivuaineenaan monikulttuurista opetusta. Kuusi tutkimukseen osallistujaa opiskeli erityisluokanopettajaksi ja yksi opiskeli luokanopettajan koulutusohjelmassa. Tutkimushenkilöt olivat kotoisin eri puolilta Suomea.

Kielitaitoa kysyttäessä opiskelijat vastasivat englannin kielen olevan heidän vahvin vieras kielensä, tosin englannin kielellä viestiminen opintomatalla jännitti joitakin opiskelijoita. Yksi tutkittavista oli ollut opiskelijavaihdossa Ruotsissa, joten myös ruotsin kieli sujui häneltä hyvin. Muilta opiskelijoilta ruotsi onnistui vähintään "kouluruotsina". Kaikkien opiskelijoiden äidinkieli oli suomi. Muina vieraina kielinä viisi vastaajista oli opiskellut saksaa, yksi venäjää ja yksi ranskaa. Yksi opiskelija hallitsi viittomakielen.

#### **6.1.1 Opiskelijoiden kulttuuriset kokemukset ennen matkaa**

Tutkimukseen osallistuneilla monikulttuurisen opetuksen opiskelijoilla oli varsin vaihtelevasti kokemusta ulkomailla oleskelusta ja eri kulttuurien edustajien kohtaamisesta niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Tutkimukseen osallistuneiden pisin yhtäjaksoinen ulkomailla oleskeluaika oli puoli vuotta. Kaksi opiskelijaa oli yliopistoaikanaan ollut puoli vuotta vaihto-opiskelijana Euroopassa. Heillä oli muihin tutkittaviin verrattuna runsaasti sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia kulttuurienvälisistä kohtaamisista. Toinen vaihto-opiskelijana olleista vastaajista oli myös työskennellyt

kolme kuukautta Pohjois-Amerikassa ja muutenkin hän oli kartuttanut paljon kansainvälisiä kokemuksia koti- ja ulkomailla sekä opintojensa kautta perehtynyt kulttuurienvälisiin kysymyksiin. Ulkomailla opiskelleet vastaajat kuvailivat runsaasti kulttuurienvälisiä kohtaamisiaan, uuteen kulttuuriin sopeutumisprosessiaan ja kohtaamiaan vaikeuksia.

Lähin sellasella myönteisellä asenteella, mut sitte päädyin ihan shokkiin, että jaa, täällä ei asiat kuljekaakaan ollenkaan niinku pitäis. Opintoissa olin ainut suomalainen ja ainut erasmus-opiskelija, niin hirveen paljo ennakkoluuloja tuli vastaan, että oon skandinaavi ja diiva ja kaikkee ja tuntu että huh-huijaa. Että sitte en pukenutkaan kovin nättejä vaatteita päälle, olin verkkareissa ja lenkkareissa ja poninhäntä päällä, että oon niinku poikamainen tyttö. Siis semmosta jännää, että vasta ihan loppuaikoina niinku tytötki rupes hyväksymään, mut vei todella kauan. Pojat kyllä tuli juttelemaan, mutta niinku se sitte aiheutti vielä enemmän kränää tyttöjen kanssa, että se oli vaikea paikka mulle kyllä. (H5)

Kansainväliset kokemukset olivat opettaneet kummallekin opiskelijalle paljon omasta kulttuurista ja omasta itsestä. Vastaajat korostivat oman kulttuurin kunnioittamisen ja ymmärtämisen tärkeyttä. Molemmat opiskelijat kertoivat halustaan opiskella lisää monikulttuurisuusasioita, kohdata eri kulttuurien edustajia ja oppia ymmärtämään asioita muiden kannalta. Kulttuuriset kohtaamiset koettiin kulttuurienvälisenä viestijänä kehittymisen kannalta välttämättöminä ja kasvattavina haasteina, joista oppi uutta ja sai aina itselleen jotakin.

Vaatii kokemusta esimerkiksi ulkomaalaisten ihmisten kanssa toimimisesta, että ei riitä että mä luen kirjoista vaan hirveesti, että no niin olenpas minä nyt oppinut ja kompetenssini on nyt hyvin kehittynyt. Siihen liittyy niinku ihan puhtaasti erilaisten ihmisten kohtaamista ja myös kyllä mä nään matkustelun esimerkiksi yhtenä semmosena asiana, että ku meet toiseen maahan ja toiseen kulttuuriin niin kyllä sä siellä varmaan jotain asioita näät ja itsestäski jotain opit. --- Tavallaan tämmösen oman sisäsen jutun tutkiskelu, siis sen että miten mä ajattelen oikeesti näistä asioista ja milläläillä mä oon ehkä kehittynyt tai missä mulla ois kehitettävää. Että semmosen oman reflektoinnin ja kokemusten lisääntymisen kautta [kehittyy]. (H7)

Yksi opiskelija oli lapsena ollut kolme viikkoa Botswanassa, mikä olikin hänen pisin ulkomaan kokemuksensa. Hänellä oli runsaasti kokemuksia kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta kotimaassa muun muassa pakolaisten ja maahanmuuttajien kanssa toimimisesta ja heidän opettamisesta.

Yksi tutkittavista oli ollut kuukauden kielikurssilla ulkomailla. Loput kolme opiskelijaa määrittivät siihen astiset ulkomaan kokemuksensa viikon tai parin ”turistireissuiksi”, kohdemaina olivat olleet Euroopan eri maat, Israel ja Yhdysvallat. Näille neljälle opiskelijalle oli kertynyt niukasti kulttuurienvälisestä kokemuksesta kotimaassa. Maahanmuuttajien kanssa he olivat olleet kosketuksissa lähinnä opiskeluihin liittyvien harjoittelujaksojen aikana. Kaikilla tutkimukseen osallistujilla oli kokemuksia lyhyistä turistimatkoista. Vähemmän kulttuurista kokemuksesta omaavat opiskelijat kuvailivat haastatteluissa vuorovaikutustilanteita, joissa sanattoman ja/tai sanallisen viestinnän erot olivat olleet ilmeisiä, kuten esimerkiksi erilaisissa tervehtimistilanteissa.

Tapasin tyttöystäväni nykyisen aviomiehen, silloisen vielä kihlakumppanin ja meitä ihan vaan esiteltiin. Tämä Ramon antaa minulle sitten poskisuudelmat. Minä jäykkänä suomalaisena pari askelta taaksepäin. Mitä toi mies tekee!! (naurua) Viimesenä päivänä kun nähtiin, niin pidin sellasen kahen käsivarren mitan etäisyyttä et ”hei hei, nice to see you”. --- Nyt jälkeinpäin oon sitä prosessoinu et voi hyvä tavaton tätä mejän, mun omaa kulttuuria ja omia tapojani. --- Se, et mä en oo suomalaisena tottunu selaseen että ensimmäistä kertaa kun tapaan jonkun miehen, olkoonki et hän on mun tyttöystäväni kihlattu. Mutta et siis jonkilainen tämmönen suomalaisen koskemattomuuden tai suomalaisen läheisyyden raja. Että hän rikko mun rajoja. (H1)

Kotimaassa kaikilla opiskelijoilla oli jonkin verran koulu- tai leirikontekstiin liittyvää kokemusta ulkomaalaisten, maahanmuuttajien tai pakolaisten kanssa työskentelystä. Moni oli saanut kimmokkeen hakea monikulttuurisen opetuksen koulutusohjelmaan juuri esimerkiksi maahanmuuttajaluokassa tai ulkomaalaistoimistossa tehdyn opintoihin liittyvän harjoittelun jälkeen. Neljä tutkittavaa kertoi, että heillä oli ulkosuomalaisia ja ulkomaalaisia ystäviä tai perhetuttuja. Kahta ulkomailla opiskelijavaihdossa ollutta opiskelijaa lukuun ottamatta monikulttuurisen opetuksen opiskelijat olivat kartuttaneet kulttuurienvälisiä kokemuksiaan pääasiassa kotimaassa. Yksi opiskelijoista on kerryttänyt kotimaassa kulttuurienvälisiä kokemuksiaan aktiivisesti lukioajoistaan lähtien.

Lukioaikana kouluun tuli Bosniasta pakolaiset niin silloin näitten bosnia-laisten kanssa olin aika paljon. Ystävyystyyn ja kyllä vieläki pietään jonku

verran yhteyttä, vaikka ollaan eri paikkakunnilla. --- Viimeks viime keväänä pidin kurdioppilaille suomen kielen kerhoo, että silleen aika paljo on kuitenkin loppujen lopuks niitä kokemuksia. (H6)

Kolme tutkittavaa nosti esille lapsuus- ja nuoruusvuosien ulkomaiset kirjeenvaihtokaverit merkittävänä kulttuurisena vuorovaikutuskokemuksena. Kaksi opiskelijaa harrasti kirjeenvaihtoa yhä ja toinen heistä oli tavannut useamman kerran kirjekaverinsa. Yksi vastaajista määritteli merkittävimmäksi kulttuuriseksi kokemuksekseen kuurojen kulttuuriin tutustumisen, viittomakielen opiskelun ja kuurojen kanssa työskentelyn. Kuusi erityispedagogiikan opettajaopiskelijaa nimesi ylipäätään opintojen ja työharjoittelujen kautta erityisryhmien parissa työskentelyn tärkeäksi kulttuuriseksi kokemukseksi. Myös romanikulttuuri ja romanien parissa oleminen tuli esille kahdessa haastattelussa. Yksi vastaajista kertoi ystävyysuhteestaan saamelaiseen.

### **6.1.2 Motiivit opiskella monikulttuurista opetusta**

Tansanian opintomatkaa edeltäneessä haastattelussa koettiin tärkeäksi tiedustella myös opiskelijoiden motiiveja hakeutua monikulttuurisen opetuksen opintoihin. Haastateltavien päällimmäisinä perusteluina oli kiinnostus muita kulttuureita kohtaan ja oman ammatillisen kehittymisen tarve kansainvälistyvässä kouluympäristössä. Monikulttuurisen opetuksen opintoihin oli hakeuduttu, koska erityisopettajan ja luokanopettajan koulutusohjelmat eivät opiskelijoiden mukaan juurikaan antaneet pohjaa - tietoja ja taitoja - työskennellä monikulttuurisissa työympäristöissä. Yksi haastateltavista kertoi, että oli saanut opintoihin hakemiseen lisäkimmokkeen ystävältään, joka oli edellisenä vuonna tehnyt vastaavat opinnot ja suositteli niitä hyödyllisinä. Haastateltavista eniten kulttuurienvälistä kokemusta omaava opiskelija perusteli koulutukseen hakeutumista sillä, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti ja opettajien on pystyttävä huomioimaan myös kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat.

Kun mä hankkiuduin sinne niin sillon mulla jo oli niin paljon kokemusta tai sellain tommosta tietoutta. Ja sitte myöski sitä, että mä tiedän että nää maahanmuuttajaoppilaat tulee vaan lisääntymään luokissa ja pitää osata mun mielestä ottaa huomioon se kulttuurinen tausta, koska se vaikuttaa niin paljon. (H5)

Kansainvälisiin ja kulttuurikysymyksiin perehtyminen ja tiedon kartuttaminen tulivat esille kaikkien opiskelijoiden haastatteluissa. Maahanmuuttajien parissa työskenteleminen ja omakohtaiset kulttuuriset kokemukset nousivat merkittävimmäksi syyksi hankkia opintojen kautta muun muassa teoreettista lisätietoa kulttuurienvälisyysasioista.

Mulla on ihan selkeesti sitä että halus lisätietoa ja kyllä mä sitä ihan oman itseni kehittämisen kannalta rupesin opiskelemaan. Mä jotenki toivoin että saan jotaki uusia elementtejä, minkä kautta mä voin asioita ajatella ja ehkä jollakilailla vähän nyt semmosta teoreettistaki näkökulmaa siihen miten asioita mielletään olevaksi. Kun kuitenkin aika paljon niinku perustuu pitkälti justiin omaan kokemukseen ja omiin tunteisiin. --- Mun mielestä tavallaan mun oikeuteni ja velvollisuuteni on olla ehkä perilläki semmosista asioista, että miten ihmiset erilailla eri kulttuureissa toimii. (H7)

Opiskelijat kaipasivat opettajan ammattiin liittyen kokemuksia ja käytännön taitoja monikulttuurisessa työympäristössä toimimisesta. Kulttuurien erilaisuuden ymmärtämiseen ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen sekä heidän ja heidän vanhempiansa kanssa kommunikointiin haluttiin oppia ja työvälineitä.

[Maahanmuuttajaluokassa] ne lapset oli niin eripuolilta, että niinku se et millä sä opetat niitä kun ei oo yhteistä kieltä ja sitte kaikki nää perusasiat vielä niin musta se oli tosi haastavaa. Saat kaiken luovuutes käyttää, et mäki piirsin ja yritin laulaa ja kaikkee mahdollista et joku menee perille ja siltikään sä et oikein tiä että mitä ne sitte loppuviimein ymmärtää. (H3)

Kolme haastateltavista toi esille tavoitteensa päästä irti omasta epävarmuudestaan, jotta he paremmin uskaltautuisivat kohtaamaan erilaisuutta ja viestimään muiden kulttuurien edustajien kanssa niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Yksi opiskelijoista kertoi koulutukseen hakeutumisen motiivikseen myös halun muuttaa omia asenteitaan. Kehittymistavoite etnosentrisyydestä kohti etnorelatiivisuutta heijastunee hänen haastattelussa.



Kun mä syksyllä siihen [opinto-ohjelmaan] hain niin tavoitteenahan oli tietysti jollain tavalla muuttaa omia asenteitaan. Myönnän sisälläni olevan pienen rasistin. Ja tuota, oon sitten pyrkiny tässä koulutuksessa miettimään sitä et minkä takia mun sisällä on se pieni rasisti. (H1)

### 6.1.3 Opiskelijoiden odotukset ja valmistautuminen matkalle

Kielitaito osoittautui merkittäväksi tekijäksi opintomatkan kohdemaan valinnassa ja matkaan valmistautumisessa. Englannin kielen taito nimettiin tärkeäksi kulttuurienvälisen kanssakäymisen edellytykseksi opintomatkalta. Yksi syy, miksi opiskelijat olivat valinneet Tansanian opintomatkakohdeeseen oli se, että maan toinen virallinen kieli oli opiskelijoille tuttu englanti. Tansanian toinen virallinen kieli on suahili. Pian haastattelujen jälkeen opiskelijat aloittivat suahilin perusteiden opiskelun, jotta he osaisivat Tansaniassa päivittäiseen kanssakäymiseen tarvittavan perusanaston. Matkalle lähtijät ehtivät opiskella kieltä reilun kuukauden ajan ennen matkaa. Suahilin kieltä heille opetti tansanialaissyntyinen mies, joka asuu Suomessa. Hän myös toimi opiskelijoiden matkanjohtajana sekä matkan aikana tulkkina ja kulttuuri-informanttina. Tässä työssä käytän matkanjohtajasta nimeä Matias. Osallistuin mielenkiinnosta myös itse yhdelle suahilin oppitunnille.

Opiskelijoilla oli opintoihin liittyen myös yhteisiä Tansania-kokoontumisia. Niissä opiskelijat vuorollaan kertoivat toisilleen perustietoja Tansaniasta, esimerkiksi maan historiasta ja koulujärjestelmästä, ja näin he tutustuivat etukäteen kohdemaahansa. Tansanian matkaan valmistautumisesta puhuttaessa kaikki haastateltavat kertoivat käytännön asioiden hoitamisesta: rokoteasiat olivat kunnossa, lääkkeet tiedusteltuina ja lentoliput ja muut paperiasiat hoidossa sekä yhteinen rahankeruu käynnissä.

Muutamit haastateltavat mainitsivat, että he olivat katsoneet televisiosta muun muassa Afrikkaan liittyviä dokumenttiohjelmia. Myös lehtien Afrikka-aiheiset jutut ja uutiset luettiin matkan vuoksi aiempaa tarkemmin. Opinto-

tehtävien lisäksi Tansaniasta ja kulttuurienvälisistä asioista kertovaan kirjallisuuteen perehtyminen tuli esille vain yhden opiskelijan haastattelussa. Hän kertoi aktiivisesti valmistautuneensa matkaan muun muassa lukemalla kirjoja.

No olen valmistautunu. Joululomalla luin sitten Afrikka uniin -kirjoja ja karttakirjoja ja luontokirjoja, just tämmöstä, tämmöstä pientä ja no sillä lailla, että ku meillä gradu niin läheisesti justiinsa sitä liippaa, niin hirveestihän sitä kautta tulee tietoa ja just noista kulttuurishokeista ja sopeutumisesta sinne ja kaikkea, että aika paljon on joutunu prosessoimaan. (H5)

Opiskelijat kertoivat odottavansa Tansanian tarjoavan heille runsaasti uusia kokemuksia ja mahdollisuuden tutustua kotimaahan verrattuna "täysin" erilaiseen kulttuuriin ja elämäntapaan. Tavoite paikalliseen elämänmenoon ja ihmisiin tutustumisesta tuli esille kaikkien haastatteluissa. Useat vastaajat toivoivat saavansa matkalla kunnollisia, turistimatkoja syvällisempiä kontakteja paikallisiin ihmisiin. Kaikki opiskelijat määrittelivät henkilökohtaisen kasvun ja uudesta kulttuurista oppimisen matkan tavoitteiksi. Osa haastateltavista puhui erilaisuuden kohtaamisesta "mahdollisuutena" ja "rikkautena". Kaksi haastatelluista kertoi haaveilleensa nimenomaan Afrikkaan matkustamisesta aivan lapsesta asti.

Koska tosiaan haluaa nähdä sen ja haluaa kohdata, koska kokee että siitä taas kasvaa ite ja oppii jotaki uutta ite. Rikkautena sen kokee, ku ajattelee että on mahdollisuus kohdata jotain erilaista. (H5)

Toisaalta opiskelijat pitivät sukellusta länsimaisesta kulttuurista poikkeavaan kontekstiin myös selviytymistestinä, jonka jälkeen voi tosissaan miettiä mahdollisuuksiaan tulevaisuudessa työskennellä ulkomailla, esimerkiksi jossain Afrikan maassa. Opiskelijoiden mukaan ei-länsimaiseen maahan matkustaminen oli omien rajojen rikkomista ja epävarmuuden voittamista. Ryhmän merkitys korostui haastatteluissa, useimmat opiskelijat eivät yksin lähtisi vastaavalle matkalle.

Tavallaan semmonen omien rajojen rikkominen. Että haluaa niinku nähdä enemmän kun mitä täällä pystyy näkemään. --- Onhan siellä paljon mielenkiintoisia asioita siinä itse matkassa. Sitä mä niinku aattelin silloin kun

päätin että nyt mä kyllä lähen, enkä jää pois. --- Ja sitte joku tämmönen tavallaan sen oman epävarmuuden kohtaaminen. (H2)

Pelko, uskaltaminen, selviytyminen, rohkeus ja shokki olivat sanoja, joita useat haastateltavat käyttivät matkalle lähdöstä puhuessaan. Opintomatka oli yhden opiskelijan puheessa ”mörkö”, johon hän yritti suhtautua ”huumorilla”. Hänen matkaan valmistautumisensa keskittyi jokapäiväisten perustarpeiden ajatteluun.

Oon varautunu siihen, että tota A: hygieniataso. Mä en saakaan välttämättä joka-aamuista suihkuani. B: mä oon hirveän, vois sanoa et aika nirso ruuastani, niin apua, mitä mä siellä joudun syömään. (H1)

Yksi opiskelijoista korosti haastattelussa toivettaan kohdata ja viestiä Tansaniassa ihmisten kanssa, mutta lisäsi heti perään epäilynsä kohtaamisten onnistumisesta. Hän koki oman englannin kielen taitonsa puutteelliseksi vieraassa kulttuurissa viestimistä varten.

Et ne on ihan sellasia [vuorovaikutuskokemukset] mitä mä haluaisin, taikka just niinkun jossain Afrikassaki varmaan pääsee niitten ihmisten kanssa. Ainut sitte vaan että mun kielitaito ei oo mikään kovin hyvä, mä en sitte tiiä et kuinka paljo se rajottaa sitä siellä, että paljonko mä niille sitte puhun. Vai puhuuko muut? (H4)

## 6.2 Opintomatkaajien kulttuuriset vuorovaikutuskokemukset

Seuraavissa tulosluvuissa tarkastellaan monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kirjoittamien vuorovaikutuskuvausten pohjalta heidän opintomatallaan kartuttamia vuorovaikutuskokemuksia. Pyrkimyksenä on vastata päätutkimuskysymykseen: Millaisia ovat opiskelijoiden kuukauden ulkomaan opintomatalla kokemat vieraan kulttuurin edustajien kohtaamiset, joita matkaajat ovat pitäneet itselleen merkittävinä kulttuurisina vuorovaikutuskokemuksina?

Kiteytetysti monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuuriset vuorovaikutuskokemukset olivat olleet sellaisia, joissa he olivat:

1. kokeneet voimakkaita tunteita.
2. havainneet ja ymmärtäneet kulttuurien ja viestinnän erilaisuutta.
3. mukautuneet vieraan kulttuurin viestintään.

Kirjoittajien kuvailemat kohtaamiset olivat kuvauksia interpersonaalista vuorovaikutustilanteista. Opiskelijat kirjoittivat sekä dyadi- että ryhmätilanteista. Koska monet vuorovaikutuskuvaukset sisälsivät kuvausta useammasta kuin yhdestä kohtaamisesta, sisältyi samaan kuvaukseen usein niin kahdenkeskisen, pienryhmän kuin suurenkin ryhmän viestinnän kuvausta. Mitä osallistuvampi rooli kirjoittajalla oli ollut vuorovaikutustilanteessa, sitä suurempi rooli kokemuksella vaikutti olevan. Opiskelijoiden vuorovaikutuskuvauksissa kuvailtiin arjen sosiaalisia tilanteita. Kohtaamiset olivat useimmiten tapahtuneet ulkona, kadulla, kirkon pihalla, markkinapaikalla/torilla, yliopiston alueella, majapaikan pihalla, maasai-kylässä ja iltakävelyllä. Muita vuorovaikutuskonteksteja olivat kampaamot, joista jotkut olivat sisä- ja toiset ulkotiloissa, koulut, opiskelijoiden majapaikka, rukoushuone ja lentokone.

Opiskelijat kuvailivat kirjoitelmissaan eniten opintomatallaan kohtaamiaan paikallisia opiskelijoita, erityisesti omia tutor-opiskelijoitaan, opettajia ja rehtoreita. Kuusi opiskelijaa kirjoitti rastojen letittäjänäisistä, joko kampaajista tai paikallisista opiskelijoista. Kolme kirjoittajaa kuvaili kohtaamisiaan nuorten paikallisten miesopiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden kirjoittamien vuorovaikutuskuvausten henkilöitä olivat myös kangasmyyjänainen, kirkon pihan iäkäs rouva, maasai-heimon mies ja hänen monet vaimonsa sekä kaduilla kohdatut eri-ikäiset lapset, naiset ja miehet. Useiden kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksissa kuvailtiin myös opintomatkan johtajaa Suomessa nykyisin asuvaa tansanialaismiestä, joka toimi Tansaniassa kulttuuriinformanttina, tietolähteenä ja eräänlaisena ”suodattimena” opiskelijoiden kulttuurisille vuorovaikutuskokemuksille. Myös monikulttuurisen opetuksen opiskelijaryhmän jäsenet olivat tärkeässä roolissa kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksissa.

Opiskelijoiden tavat kuvailla kohtaamiaan paikallisia asukkaita vaihtelivat suuresti. Osa kirjoitti "tuttavista, kavereista ja ystäväistä" ja kutsui henkilöitä nimeltä, toiset puolestaan kuvailivat varsin yleisesti ja persoonattomasti kohtaamiaan paikallisia ihmisiä. Vahvoihin tunnekokemuksiin liittyen opiskelijat kuvailivat vuorovaikutuskokemuksiaan, joissa he olivat kohdanneet paikallisen henkilön ja tunteneet hänen kanssaan nopeasti yhteenkuuluvuutta ja "samalla aaltopituudella" olemista. Muutamat opintomatkaajat kuvailivat kohdanneensa ihmisiä, joiden kanssa he olivat ystäväystyneet. Vuorovaikutuskuvausten perusteella ryhmäläisistä aktiivisimmissä viestijärooleissa olleiden opiskelijoiden kuvauksissa tuli selvästi esiin tutustuminen ja kontaktin saaminen paikallisiin asukkaisiin. Vuorovaikutuskuvausten perusteella ryhmän opiskelijoilla vaikutti olleen hyvin eritasoisia, syvyisiä kontakteja kuukauden opintomatkan aikana paikallisiin ihmisiin. Esimerkiksi yksi kirjoittaja kuvaili ystäväystyneensä useisiin paikallisiin ihmisiin, muun muassa erään koulun rehtori oli tehnyt häneen suuren vaikutuksen. Kirjoittaja myös kertoi heti matkalta palattuaan kirjoittaneensa kirjeitä uusille ystävilleen.

Henkilökohtaisesti minulle tärkeätä oli kuitenkin rehtorin saapuminen paikalle. Hän on valloittava ja karismaattinen persoona, vaikkakin tiukka setä tilanteen niin vaatiessa. Rehtori otti minut alusta asti "omakseen" ja käsiteli minua kuin tytärtään koko reissumme ajan. Tämä lähti jo ensitapamisestamme alkaen – hän puristi kättäni lämpöisesti, kertoili vitsejä nimestäni ja tuntui kuin hän tuntisi minut ja heittäisi huulta kommelluksistani. (7 K1)

### 6.2.1 Voimakkaiden tunteiden kokeminen

Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskuvauksissa korostuivat sellaiset vuorovaikutuskokemukset, joissa he olivat *kokeneet voimakkaita tunteita*. Kohtaamiseen liittynyt vahva tunnekokemus oli herättänyt joko positiivisia, negatiivisia ja/tai ristiriitaisia tunteita opiskelijoissa. Kirjoittajat kuvailivat esimerkiksi hyväksytyksi tulemisen kokemuksia tai vierauden tuntemuksia. Kirjoittajat kuvailivat kuinka fyysinen kontakti, kosketus, läheisyys ja yhteisöllisyys olivat saaneet aikaan vahvoja tuntemuk-

sia. Sanaton viestintä oli merkittävässä roolissa vahvan tunnekokemuksen syntymisessä, oli sitten kyseessä myönteisiä, kielteisiä tai ristiriitaisia tunteita aiheuttanut kokemus.

### **Positiiviset vuorovaikutuskokemukset**

Opiskelijat kuvailivat Tansaniassa kokemaansa ryhmäkeskeisyyttä positiivisena ja tärkeänä asiana. Vastaajat tulksivat läheisyyden osoittamisen välittämiseksi ja toisille ihmisille ajan antamiseksi.

Toisen ihmisen koskettaminenkaan ei ole tansanialaisessa kulttuurissa niin suuri juttu kuin meillä Suomessa. Kättely kestää pitkään, eikä ole ollenkaan harvinaista, että kadulla kuljetaan käsi kädessä (varsinkin miesten näki usein kulkevan keskenään toistensa käsikynkässä). Ihmisten henkilökohtaiset reviiirit tuntuvat olevan paljon pienemmät kuin meillä täällä. Uskon sen johtuvan mm. paljon suuremmasta yhteisöllisyyden tunteesta ja siitä, että ihmisillä on aikaa toisilleen. Kun on aikaa toiselle, oppii tämän silloin päästämään myös lähelleen. Minulle tämä tervehtimiskulttuuri ja läheisyys, toisista välittäminen olivat todella merkittäviä asioita Tansaniassa. Toivoisi olevan Suomessakin! (6 K1)

Vuorovaikutuskokemukset, joissa kirjoittajat kuvailivat tansanialaisten viestintäkumppaneiden yhteisöllisyyttä, kätelemistä ja ystävälliseksi tulkittua kosketusta koettiin ”luonnollisena” ja myönteisenä vuorovaikutuksena. Kirjoittajat kokivat positiivisiksi vuorovaikutuskokemuksiksi tilanteet, joissa he olivat tunteneet itsensä hyväksytyiksi. Esimerkkinä hyväksytyksi tulemisen tunteesta oli yhden kirjoittajan kuvaus siitä, kun hän tapasi kahdesti kotimatallaan pienen tansanialaispojan. Pojan aloitteesta he olivat kävelleet käsi kädessä. Sanallinen viestintä oli puuttunut kohtaamisista lähes kokonaan. Kirjoittaja korosti kuvauksessaan kokemansa hyväksytyksi tulemisen tunteen ja pojan tekemän vuorovaikutusaloitteen tärkeyttä.

Poikajoukon keskeltä tunnen jonkun tarttuvan käteeni. Tuttu poika. Kuljimme käsi kädessä kotipihaamme jäljellä olleen matkan. Sanoja emme vaihtaneet. Saapuessamme pihatiellemme poika lähti kavereidensa kanssa jatkamaan matkaansa. Jälleen vilkutimme toisillemme ja toivottimme ”Tutaonanat”. --- Emme todellakaan vaihtaneet montakaan sanaa, mutta tapaamisillamme oli minulle merkitystä. Olen pitänyt tummaa poikaa kädestä. Tunsimme molemmat olevamme hyväksytyjä. Toivon, että aikuisenakin hän voi hyväksyä valkoiset tasa-arvoisina ja tasavertaisina.

Minulle hän muistuttaa lasten samankaltaisuudesta. Lapset ovat uteliaita ja muistavat miten olet heitä kohdellut. --- Ihailen pojan rohkeutta tulla luokseni ja tarttua käteeni. (1 K3)

Opiskelijat kirjoittivat vuorovaikutuskuvauksissaan läheisyyden ja positiivisen yhteyden kokemisesta. Yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemusta kuvattiin sanoilla ”yhteenkuuluvuus, yhteys, hyvä olo, olotila, tunne, tunteminen, tunnelma, hyvä mieli”. Esimerkkinä tällaisesta kontaktista oli kuvaus, jossa kirjoittaja oli kokenut yhteenkuuluvuutta maasainaisiin sanattoman viestinnän tuloksena, kun hän vieraili maasai-kylässä. Kirjoittaja pohti naiseuden merkitystä yhdistävänä tekijänä vuorovaikutustilanteessa.

Minun ja naisten välillä vaihdettiin uteliaita katseita ja hymyjä. Tässä vuorovaikutuksessa ei ollut minkäänlaisia sanoja vaan ilmeet ja eleet olivat ainoa kommunikaation keino. Silti minusta tuntui siltä, että olin noiden naisten kanssa jollakin lailla yhteydessä. Johtuiko se sitten siitä, että olimme kaikki naisia ja suurin piirtein saman ikäisiäkin? Eräs äiti otti vauvansakin kangansa sisältä näkyville - hän selvästi halusi, että näkisin hänen lapsensa. Aluksi minua harmitti se, ettei minulla ollut yhteistä kieltä näiden naisten kanssa. Minulle jäi tästä sanattomasta kommunikaatiosta kuitenkin todella hyvä mieli ja myöhemmin tulkkimme kanssa jutellessani ymmärsinkin sen, että välttämättä naiset eivät olisi yhteisestä kielestä huolimatta mitään puhuneet, koska heidän miehensä olivat lähettyillä. (6 K3)

Kirjoittajat kuvailivat vahvoja myönteisiä tunnekokemuksia, joita olivat tuotaneet yhteinen tekeminen ja toiminta paikallisten asukkaiden kanssa. Opiskelijat olivat kokeneet laulun, leikin ja tanssin luonnollisina tapoina kommunikoida, kun käytössä ei ollut yhteistä kieltä. Erityisesti laulaminen oli koettu yhdistävänä ja yhteisyyttä luovana asiana.

Erään kerran aloin huomaamattani hyrällä oppimaani Tansanian kansallislaulua, ja kohta koko väkijoukko ympärilläni lauloi sitä hartaasti, kaksikielisenä ja syvältä sydäimestä. He oikein innostuivat halaamaan, kun olivat niin otettuja, että valkoihoinen tyttö osaa laulaa heidän kansallislaulunsa. Tunsin olevani osa porukkaa. Afrikkalaiset näyttävät tunteensa, on halailua, koskettelua, ilmeitä ja eleitä. Se on hyvä. (3 K2)

Yksi kirjoittajista toi lähes kaikissa kuvauksissaan esille uskonnon merkityksen. Opiskelijan kuvauksista ilmeni, että hänen mukaansa kristinuskon

oli hänen ja paikallisten asukkaiden yhdistävä kulttuurinen tekijä. Kirjoittaja tarkasteli vuorovaikutuskokemuksiaan ja paikallisten asukkaiden viestintäkäyttäytymistä ns. uskonnollisesta näkökulmasta. Hän kuvaili, kuinka hengelliset laulut ja tapahtumat olivat luoneet yhteisyyden tunnetta.

Linda ja hänen velipoikansa lauleskelivat suahiliksi siinä sitten lauluja, jotka tunnistin hengellisiksi. Tiesin, mitä ”kiitos Jeesus” on suahiliksi, joten sanoin ”a sante sana Jesu”, koska arvelin heidän tajuavan, että samoilla linjoilla ollaan. Hehän innostuivat kovasti siitä, että olen uskovainen. (2 K2)

Opiskelijat kirjoittavat kokeneensa koululaisten ja ylipäättään tansanialaisten kohteliaan käyttäytymisen positiivisena asiana. Oppilaat tervehtivät ja osoittivat myös sanattomasti monin eri tavoin kohteliaisuutta opintomatkaajia kohtaan. Kirjoittajat olivat yllättyneet positiivisesti, kun koululaiset esimerkiksi antoivat tuolinsa vieraille ja tarjoutuivat kantamaan heidän laukkujaan.

Oppilaiden kohteliaisuus tuntui hurjalta. He antoivat vieraille omat tuolinsa ja hakivat lisätuoleja muista luokista tai istuivat kolme kahdella tuolilla. (1 K5)

### **Negatiiviset ja/tai ristiriitaisia tunteita herättäneet kohtaamiset**

Kirjoittajat kuvailivat kokeneensa hyvin kielteisesti kohtaamiset, joissa he kokivat itsensä vieraassa kulttuurissa ulkopuoliseksi, vähemmistön edustajaksi, kielitaidottomaksi tai vieraaseen rooliin asetetuksi. Opiskelijoiden kielteisiksi kuvailemat vuorovaikutuskokemukset olivat usein sellaisia, joissa henkilö tunsu epävarmuutta omasta itsestään ja viestinnästään. Voimakkaita negatiivisia, ristiriitaisia tunteita heräsi silloin, kun oma minäkuva, käsitys omasta itsestä oli uhattuna. Päällimmäisenä kysymyksenä näissä opintomatkaajien kuvauksissa tuntui olevan: Mitä paikalliset ihmiset minusta ajattelevat?

Aluksi tuli sellainen olo, kuin olisi akvaariossa, kun kaikki tulivat katsomaan rastamzungua. Tuli mieleen, että mitähän paikalliset ajattelivat minusta? Toisaalta ihmiset vaikuttivat hyväntahtoisilta, mutta välillä tuntui siltäkin, että minua/meitä valkoisia laitettiin ”alta lipan”. Eli tuskin kaikki, mitä he meistä puhuivat, oli positiivista?! (2 K3)



Vuorovaikutuskuvaukset osoittivat, että paikallisten ihmisten suahilinkielisen tai muun heimokielisen keskustelun ymmärtämättömyys vaikutti suurelta osalta kirjoittajien kuvailemien epävarmuuden ja epämiellyttävien tuntemusten syntymiseen. Kielen ymmärtämättömyys koettiin myös opetusena siitä, että itse jatkossa huomioisi esimerkiksi suomen kieltä osaamattomat ja muistaisi puhua kansainvälisessä seurassa yhteistä kieltä, jos sellainen vain on käytettävissä.

Kampaajalla hiuksiani koeteltiin jatkuvasti, jokainen halusi tuntea millaiset ne ovat. Välillä meinasi tulla ahtaan paikan kammo. Päästä revittiin, enkä nähnyt mitään. Kaikki ihmiset puhuivat kovaan ääneen päällekkäin suahilia, josta en ymmärtänyt kuin sanan sieltä toisen täältä. Olo oli aivan sekava. Välillä parturi kysyi jotakin suahiliksi, katsoin häneen kysyvästi. Hän toisti kysymyksensä. Nostin harteitani merkiksi etten ymmärrä, jolloin koko väkijoukko sisällä parturihökkelissä ja oven sekä ikkunoiden luona rupesi nauramaan. Ei ollut kovin mieltä ylentävä olotila, sitä mieltä vain, että mille he nauroivat, en tiedä vielä. --- Enpä sorru siihen, että puhuisin pelkkää suomea, kun vierelläni on muun maan kansalainen, joka ei ymmärrä suomen kieltä. Kielen ymmärtämättömyys tuntui ilkeältä. (3 K2)

Kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksissa kuvailtiin kohtaamisia, joissa sanallisen ja erityisesti sanattoman viestinnän ymmärtämättömyys aiheutti ristiriitaisia tuntemuksia. Kirjoitelmista ilmeni, että kun opiskelijoiden ja paikallisten asukkaiden välille ei löytynyt yhteistä tapaa kommunikoida sanallisesti tai sanattomasti, jäivät kohtaamiset epämääräisiksi ja opintomatkaajat monesti vain vetäytyivät pois tilanteesta. Esimerkkinä tällaisesta ristiriitaiseksi koetusta kohtaamisesta yksi opiskelijoista kuvaili hämmentävää kohtaamista, kun hän ollessaan maasai-markkinoilla paikallisen miesopiskelijan kanssa kohtasi maasai-miehen.

Tervehdysten jälkeen maasai-mies alkoi puhua sekaisin suahilia ja maasai-kieltä ja kosketteli minua otsasta ja leuasta ja kätteli monta kertaa. --- Olin koko tilanteen ajan aika ymmällä, koska en tiennyt mitä kasvojeni koskettelu merkitsi ja koska en voinut ymmärtää, mitä maasai-mies yritti minulle selittää, enkä sitä mitä miehet keskenään puhuivat. (6 K1)

Kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että jotkut vahvasti kielteiset vuorovaikutuskokemukset vaikuttivat matkaajan suhtautumiseen ja ohjasivat hänen käyttäytymistään sekä viestintään liittyviä valintoja. Vahva nega-

tiivinen vuorovaikutuskokemus saattoi johtaa siihen, että matkaja alkoi vältellä tiettyjä sosiaalisia tilanteita. Esimerkiksi kaupankäynti koettiin hyvin erilaiseksi kuin Suomessa. Osa kirjoittajista koki tuotteiden hinnan tinkimisen ja roolinsa asiakkaana vieraaksi ja ahdistavaksi. Odotukset kaupanteosta eivät toteutuneet. Eräs vastaajista kuvaili, kuinka hän ei pystynyt muutumaan erilaiseen kaupantekokulttuuriin, vaan lopulta valitsi välttelyn strategian ja vetäytyi kokonaan pois todella epämiellyttäviksi ja epäoikeudenmukaisiksi kokemistaan ostopilanteista. Muut opintomatkaajat saivat lopulta hoitaa kirjoittajan puolesta ostosten teon ja tinkaamisen. Kirjoittaja koki länsimaisen, omassa kulttuurissa totutun ”valmiiksi hinnoitellun kaupankäynnin helpommaksi ja kaikille tasapuolisemmaksi”.

Kaupankäynti sosiaalisena tilanteena oli minulle vaikea. Halusin usein vain uteliaisuuttani kysyä jonkin tuotteen hintaa, ja tuolla kysymyksellä olin jo asettanut itseni potentiaaliseksi ostajaksi. En vain voinutkaan kävellä ”kaupasta” ulos ostamatta mitään. Viimein tein vain näyteikkunaostoksia! (1 K2)

Kirjoittajat kuvailivat kirjoitelmissaan, miten fyysinen olotila vaikutti viestintään. Esimerkiksi pitkän matkustuksen jälkeen väsymys ja nälkä olivat aiheuttaneet kirjoittajille stressaavia ja ahdistavia tunteita. Nämä taustatekijät puolestaan saattoivat vaikuttaa negatiivisesti viestintään ja estää vuorovaikutuksen onnistumisen. Vaikka paikallisten ihmisten viestintä olisi koettu positiivisesti, ei matkaja esimerkiksi väsymyksen vuoksi välttämättä kyennytkään viestimään toivomallaan tai itselleen ominaisena pitämällään tavalla. Yksi kirjoittajista kuvaili harmiaan, kun hän pitkän linja-automatkan jälkeen ei yhtäkkiä pystynyt viestimään odottamallaan tavalla.

Yllätykseksemme meitä olikin Arushassa vastassa Mondulin koulun oppilaita ja opettajia. --- Heti bussin ovella oli vastassa kaksi naista, joista toinen oli koulun johtaja ja toinen oppilaskunnan puheenjohtaja. Vastassa oli myös yksi koulun miesopettaja. Astuessani ulos bussista nämä henkilöt koputtivat minua välittömästi olkapäähän ja kysyivät olenko Suomesta. Vastasin heille myöskin englanniksi, ja he kehottivat minua jatkamaan matkaa kätensä osoittamaan suuntaan. En oikein tiennyt mitä ajatella. Olin tilanteessa ihan pihalla, olin hyvin väsynyt ja nälkäinen. Tuntui kuitenkin hyvältä tuollainen lämmin vastaanotto ja minua harmitti, kun olin tavallisuudesta poiketen jotenkin lyhytsanainen – olin vain niin pihalla, etten osannut sanoa mitään järkevää. (7 K1)

Opiskelijat kuvailivat kirjoitelmissaan, kuinka vieras ympäristö sinällään oli aiheuttanut epämukavia tunteita. Aika, paikka ja tilanne vaikuttivat viestinnän kokemiseen. Vuorokauden aikaan liittyen esimerkiksi yön pimeydessä tehdyt kävelyretket olivat herättäneet kahdessa opiskelijassa pelottavia tuntemuksia. Paikkaan liittyen muun muassa kampaamo kuvailtiin ”leikkimökin kokoiseksi pelti-rauta-kanaverkko-hökkeliksi”, ”ympäristöä sottaiksi” ja ”tunnelmaa slummimaiseksi”. Vieraan kulttuurin henkilöiden erilaiset viestintätyyli herättivät kirjoittajissa usein voimakkaita tunteita. Opiskelijat kokivat epämiellyttävänä muun muassa paikallisten palveluntarjoajien, kuten taksiautoilijoiden suomalaisen viestintätyyliin verrattuna hyvin erilaisen, suoran ja päällekkäyvä viestintätyylin.

Olimme ennen oikean pysäkin löytymistä nousseet bussista jo kertaalleen ylös purkamaan painavia tavaroitamme ja vasta tässä vaiheessa selvisi, että pysäkki oli väärä ja nousimme takaisin bussiin. Tällä väärällä pysäkillä saimme heti kimppuumme ainakin yli kymmenen tyyppiä, jotka olivat valmiita kantamaan kamojamme ja tarjoamaan meille taksikyytiä. Tilanne pilkkopimeässä ja täysin oudossa paikassa tuntui ahdistavalta, ja tuntui helpottavalta, kun hyppäsimme takaisin bussiin ja jatkoimme matkaa. (7 K1)

Kirjoittajat kuvailivat havainneensa, että esimerkiksi itkun ja naurun ilmaisemista ja niistä keskustelemista sitoivat kulttuuriset normit. Nauraminen osoittautui monien kirjoittajien kuvauksissa merkittäväksi tekijäksi. Opiskelijat olivat usein epävarmoja siitä, miten heidän olisi pitänyt tulkita paikallisten nauramista. Opiskelijat kuvailivat olleensa epävarmoja, koska eivät tienneet nauroivatko tilanteessa mukanaolijat heille vai mahdollisesti heidän kanssaan.

Välillä he nauroivat kauheasti. En usko, että he tarkoittivat pahaa. Oli vaan melko orpo olo siinä, kun välillä ymmärsi jotakin, mutta ei kuitenkaan kaikkea. Joku kysyikin minulta, että osaanko suahilia ja sanoin, että vähäsen ”kidoko”. Siitähän riemu repesi ja naisia nauratti kamalasti, ilmeisesti se, että mitä kaikkea oli tullut puhuttua siinä. Hmm... (2 K2)

Opiskelijat kirjoittivat ristiriitaisia tunteita ja stressiä aiheuttaneista vuorovaikutustilanteista, jotka saattoivat purkautua kiukkuun ja itkuun. Kaksi

opiskelijoista kirjoitti yöllisistä kävelyretkistään paikallisten nuorten miesopiskelijoiden kanssa yliopiston kampusalueella. Kirjoittajien mukaan yöllinen kanssakäyminen vastakkaisen sukupuolen edustajan kanssa ei ollut soveliasta käyttäytymistä paikallisten mielestä. Erityisesti koulun rehtori ei ollut katsonut hyvällä opintomatkaajien yökävelyjä. Kirjoittajat kuvailivat, kuinka pelko oli ollut heille vieras ja ikävä tunnetila. Toinen kirjoittaja joutui matkan aikana selvittämään rehtorille yöllisiä kävelyretkiään paikallisen miesopiskelijan kanssa. Viimeisenä iltana vartija oli löytänyt yökeskustelijat ja paikalliset miehet olivat selvittäneet asiaa puhumalla vuorotellen vartijan kanssa. Toinen opintomatkaaja kirjoitti paikallisesta ystävästään ”prinssinä”.

Minua raivostutti - eikö täälläkään saisi olla rauhassa? Miksi jälleen täytyisi pelätä? Prinssi havaitsi levottomuuteni ja sanoi lähtevänsä selvittämään tilannetta vartijan kanssa. Herman ei ollut onnistunut selvittämään tilannetta, koska hän ja vartija eivät kuuluneet samaan heimoon. Prinssi selvitti tilanteen ja palasi takaisin sanoen, että voisimme jäädä ja kertoa tilanteen olevan hallinnassa. Minä purskahdin itkuun – jännityksen laukeaminen ja lähdön haikeus saivat sen aikaan. Herman ja Prinssi säikähtivät tilannetta. He olivat hämillään ja Liisan kanssa selitimme heille, että tällaiset tunteenpurkaukset ovat minunlaiselleni spontaanille ja äkkipikaiselle, voimakkaasti tuntevalle ihmiselle tavanomaisia. Minusta tuntui, että pojat eivät tosiaanakaan olleet tottuneet tyttöjen näin voimakkaisiin tunteenpurkauksiin ”julkisesti”. Asia juteltiin selväksi, mutta minulle jäi tunne, että pojille tilanne oli uusi. Samoin kuin minulle tilanne, jossa täytyi lymyillä ja pelätäkin. Oppia molemmin puolin. (7 K2)

Opintomatkaajien vuorovaikutuskuvaukset osoittivat, että läheisyys ja sen osoittaminen aiheuttivat paitsi aiemmin kuvailtuja positiivisia tuntemuksia myös negatiivisia ja ristiriitaisia viestintäkokemuksia. Yksi matkaajista kuvaili, kuinka hän koki jo menomatalla lentokoneessa oman reviirinsä uhatuksi, kun vierustoverina istunut ugandalainen mies kosketti häntä ja teki keskustelualoitteen. Kuvauksessaan kirjoittaja mainitsi, kuinka hänen kulttuurinen ennako-oletus sai tukea vuorovaikutuskokemuksesta.

Hetken ajan hän kuunteli meidän suomen kieltä ja tarttui sitten käteeni ja kysyi mistä olemme tulossa. Hätkähdin hänen kosketustaan, hän puhui myös aivan lähellä, kasvot melko liki. Oma ”reviirini” on isompi, joten ehkä vaistomaisesti vetäydyin hiukan. --- Suomessa ei ole tapana koskettaa ventovierasta muutoin kuin kättelemällä tai tulla aivan liki keskustelussa, tämän vuoksi hiukan aluksi säikähdinkin miehen lähestymistä. ”Kaikki

ovat siskoja ja veljiä” -ajattelusta olin kyllä kuullut jo ennen matkaa, sikäli tuo mielikuva vain vahveni omakohtaiseksi kokemukseksi. (3 K1)

Opiskelijat kuvailivat kokeneensa, että koulujen oppilaat ja monet paikalliset opettajat olivat heille ”ylenpalttisen kohteliaita ja arvostavia”. Opiskelijat kokivat itsensä ”liian arvovaltaisiksi”, ja toivoivat itselleen vähäisempää huomiota. Eräs kirjoittaja kuvaili, kuinka yhden koulun rehtorin äärimmäisen kohtelias käytös tutkittavien seurassa oli aiheuttanut ristiriitaisia ja epämukavia tuntemuksia, kun rehtori oli käyttäytynyt täysin opiskelijoiden ennako- ja rooli-odotusten vastaisesti.

Rehtori oli valmiiksi kädet ojossa seisoen meitä vastassa. Tuolit vedettiin valmiiksi alle ja ”madame” tuli jokaisen lauseen loppuun. Saimme totisesti hänen 100 % huomionsa – kertaakaan hän ei ollut poissaoleva tai tyyppäntynyt. Ja joka kerran, kun hän ei heti ymmärtänyt puhumaamme, hän muisti pyytää anteeksi vähintään kertaalleen. --- Toinen opettaja jopa kumarteli, ja peruutti poistuessaan, vaikka kuinka yritimme olla ystävällisiä ja avoimia. Tuntui, ettei verhoa välitämme voinut laskea millään. --- Keskustelimme kunnioittavasti ja yritimme korostaa itseämme ”vain opiskelijoina”, jotka haluavat oppia lisää. Silti rehtori tuntui kuin pelkäävän. --- Rehtori myös kiersi koko päivän luokissa kanssamme, seuraten tunteja sekä selittäen jotakin tapahtuvaa, eipä olisi Suomessa rehtori ennättänyt, eikä vaivautunut. Rehtori katsoi koko ajan meihin arasti ja uteliaasti, ikään kuin samalla huolehtien, että olimme tyytyväisiä. --- Huomio kiinnittyi myös hänen todella varovaiseen äänenkäyttöön. Hän oli myös koko ajan kumartuneena meihin päin – mikä pienensi häntä entisestään. Itse koin tilanteen todella vaivauttavaksi. Tuntui todella väärältä, että koulun rehtori, keski-ikäinen mies, nöyristelee meille ja kohtelee kuin kuningattaria. (5 K 1)

### 6.2.2 Erilaisuuden havaitseminen ja ymmärtäminen

Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kirjoittamissa vuorovaikutuskuvauksissa toinen tärkeäksi noussut tekijä oli *erilaisuuden havaitseminen ja ymmärtäminen*. Opiskelijat kuvailivat sellaisia vuorovaikutuskokemuksia, joissa he olivat havainneet oman ja vieraan kulttuurin viestinnän ja viestintätäytylien erilaisuutta. Vastaajat kuvailivat sitä, miten he vieraassa kulttuurissa kokivat viestintätilanteen, -kumppanin ja kommunikoinnin erilaiseksi kuin kotimaassa tai ennako-odotustensa vastaiseksi. Erityisesti kirjoittajat kuvailivat sanattoman viestinnän erilaisuutta, Tansaniassa opiskelijat olivat

havainneet läheisyyden ja koskettamisen kotimaan kulttuuriin verrattuna suuren merkityksen.

Suomalaisen ja tansanialaisen viestinnän eroista maininnan arvoista on ainakin se, että tansanialaiselle fyysinen läheisyys, kuten koskettaminen on paljon luontevampaa kuin suomalaiselle. Ystävällisyyttä ja kiintymystä osoitetaan usein juuri koskettamalla. Muutenkin tansanialaiset ovat suomalaisia avoimempia läheisyyden suhteen. Eikä siitä tarvitse vetää kiero- ja johtopäätöksiä, vaan he vain ovat aitoja ja avoimia. (2 K2)

Kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että vieraassa kulttuurissa matkaajat havaitsivat ensimmäisenä ihmisten ulkonäön ja ympäristön erilaisuuden. Opiskelijat kirjoittivat muun muassa paikallisten todella juhlavasta pukeutumisesta kirkkoon mentäessä, maasai-heimon miesten punaisista viitoista ja keihäistä sekä oppilaiden koulupuvuista. Vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että vieras kulttuuri ja erilaisten ihmisten kohtaaminen olivat antaneet opiskelijoille uutta perspektiiviä oman itsensä tarkasteluun. Monet kirjoittajat mainitsivat, että oman erilaisuuden ja ”värillisyyden” huomaaminen oli opettavaista. Opiskelijat kirjoittivat havainneensa, että ulkomuoto, pukeutuminen ja koristautuminen sekä ylipäättään kauneuden määrittely olivat vahvasti kulttuurisidonnaisia. Kirjoittajat korostivat, että esimerkiksi naisten muodokkuuteen suhtautuminen oli selkeä esimerkki kulttuurien erilaisista arvostuksista. Yksi opiskelija kirjoitti unohtaneensa matkan ajaksi laihdutuskuurin miettimisen.

Olla harvinaisuus vaaleaihoisena, se oli myös avartava kokemus! --- On jännä, miten Tansaniassa ihannoidaan pyöreyttä. Se kun on täysi vastakohta Suomeen verrattuna. Täällä minunkaan ei tule mietittyä laihdutuskuurin aloittamista, se on mukavaa! Olen lähinnä hämmästynyt, miten luontevaa kaikki on täällä. Ole oma itsesi – ja sinut hyväksytään. (3 K2)

Esimerkiksi paikallisten miesten tapa viestiä ja kehua suomalaisnaisten muotoja ja vaaleutta herätti kirjoittajissa ristiriitaisia ajatuksia. Kirjoittajat ihmettelivät matkan alussa esimerkiksi paikallisten asukkaiden joistain opiskelijoista käyttämää ”fat girl” -nimitystä, joka ei heitä aluksi suuremmin imarrellut. Eräs opiskelija kirjoitti, että myöhemmin he olivat ymmärtäneet, että ”fat girl” ei ollut loukkaava ilmaus. Kirjoittajien kuvauksista ilmeni, että

he pitivät hyvin henkilökohtaisia puheenaiheita ja kysymyksiä, esimerkiksi siviilisäätyyn liittyen, tunkeilevina.

Veli oli kova elehtimään ja siinä selvitettiin suahiliksi monenlaisia juttuja, kuten esim. olenko naimisissa ja muuta vastaavaa. Kovasti olisin päässyt hänelle vaimoksi. En oikein tiennyt, miten häneen olisi pitänyt suhtautua, kun hän koko ajan mainosti muotojani ja tuntui olevan kovin innoissaan niistä! Välillä nauratti ja välillä nolostutti, varsinkin, kun hänen toinen sisarensa ja Linda olivat kovasti mukana leikissä. --- Eikä velipoika jättänyt mielipiteitään arvailun varaan. Suomessa miehen elehtiminen olisi ollut epäkohteliasta ja tunkeilevaa. Mutta ei siitä osannut tuolla loukkaantua, kun toinen näytti olevan tosissaan. Päätin suhtautua huumorilla, vaikka välillä harmitti. (2 K2)

Kuvauksista ilmeni, että erityisesti vastakkaisen sukupuolen käyttäytymiseen ja suurieleiseen viestintätyyliin pyrittiin suhtautumaan huumorilla ja vähätellen, vaikka sitä olisi pidetty loukkaavana. Vieraassa kulttuurisessa kontekstissa opiskelijat arvioivat viestintäkäyttäytymistä eri kriteereillä kuin kotimaassa. Toinenkin opiskelija kirjoitti parturissa kohtaamastaan nuoresta miehestä, jonka eleiden ja parakielen ilmaisevuuden nainen koki epämiellyttäväksi.

Parturiin tuli myös nuori (ehkä n. 26 v.) mies, joka minut nähdessään rupesi puhumaan kovaa ja maiskuttelemaan suutaan. En ymmärtänyt mitä hän sanoi. Sitten hän näytti minua kädellään ja teki ilmaan molemmin käsin pyöreätä naista kuvaavat ääriviivat, osoitti taas minua ja maiskutti suutaan. Sen kyllä ymmärsin! Hän (myös muiden tansanialaismiesten tavoin) piti todella pyöreästäni. Naiset ovat kovin haluttuja, jos he ovat pyöreitä ja vaaleampi-ihoisia. (Heistä saa enemmän karjaa naimakaupoissakin.) --- Eipä suomalaiset miehet käy noin suoraviivaisesti maiskuttelemaan naisen edessä (saati koskettelemaan – sitäkin tapahtui – YÖK!). Oli aika jännää, sillä tansanialaiset naiset eivät olleet moksiskaan! En tiedä oliko näillä miehillä oma vaimo lähellä, kukaan ei ainakaan osoittanut paheksuntaa. (3 K2)

Kirjoittajat kuvailivat vuorovaikutuskokemuksia, joissa he olivat havainneet niin oman kuin viestijäkumppaneidensa viestinnän erilaisuutta. Useissa vuorovaikutuskuvauksissa opiskelijat kertoivat alkaneensa pohtia omaa rooliaan, viestintäänsä, käytöstään, arvojaan ja kulttuurisen monimuotoisuuden monimerkityksisyyttä. Kirjoittajat kuvailivat myös, kuinka he olivat havahtuneet huomaamaan vieraassa kulttuurissa omia viestintätapojaan, -strategioitaan ja -roolejaan. Esimerkiksi omaa kielitaitoaan heikkona pitä-

nyt opiskelija kuvaili vuorovaikutuskuvauksissaan, että hänen oli vaivatonta jättäytyä ryhmässä liikuttaessa viestintätilanteissa taka-alalle ja antaa kielitaitoisempien puhua puolestaan. Opiskelija mainitsi epävarmuutensa ja huonon englannin kielen taitonsa jo ennen matkaa tehdyssä haastattelussa. Vuorovaikutuskuvausten perusteella hänen ennako-odotuksensa toteutuivat opintomatalla, missä hänellä oli tarkkailijan ja sivustakatsojan rooli.

Tämä johtui pääasiassa erittäin huonosta kielitaidostani tai ainakin arkuudestani käyttää englannin kieltä, koska en omasta mielestäni osaa kieltä riittävän hyvin kommunikoidakseni englanninkielisen henkilön kanssa. Kommunikointi rajoittuikin myös Tansaniassa vain pakkotilanteisiin. Varsinkin, kun ryhmässä oli paljon hyvin englantia puhuvia tyttöjä, ei minun tarvinnut puhua englantia paljoa, vaan muut hoitivat puhumisen kun kullimme ryhmänä. (4 K1)

Opiskelijat kirjoittivat vuorovaikutuskuvauksissaan, että heidän mielestään tansanialaiset ilmaisivat esimerkiksi kohteliaisuuksiksi tarkoitettua mielipiteensä avoimesti ja rohkeasti. Kirjoittajien mukaan kohteliaisuutta ilmaistiin Tansaniassa sekä sanallisesti että sanattomasti varsin spontaanisti ja erilailla kotimaan viestintään verrattuna.

Tansanialaiset myös sanovat mielipiteensä reilusti, kuten jos he pitävät jotakin ihmistä tai asiaa kauniina. Esim. onnistuneen letityksen jälkeen suomalainen sanoisi, että "ihan kiva" tai "ihan nätti", mutta tansanialaiset sanoivat "pendeza!", joka tarkoittaa kaunista. (2 K2)

Kulttuurikohtaisen tiedon, muun muassa tapakulttuuriin ja historiaan liittyvien asioiden, kartuttaminen ilmeni kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksista. Esimerkiksi yksi opintomatkaaja kuvaili, miten tervehtimistapojen taustalla olevien historiallisten tekijöiden tietäminen ja ymmärtäminen aiheutti sen, että hän ei enää halunnutkaan käyttää juuri opeteltuja tervehtimistöpoja, sillä hän koki ne oman arvomaailmansa vastaisiksi. Kirjoittaja kertoi, että hän käytti jatkossa tervehdystä vain sellaisissa tilanteissa, joissa saattoi osoittaa kunnioitusta paikallista, iäkkäämpää ihmistä kohtaan.

Tansanialainen lapsi opetetaan jo tervehdyksessä kunnioittamaan vanhempansa: nuorempi tervehtii "shikamoo!" ja vanhempi vastaa takaisin "marahaba!". Ensin tämä käytäntö ihastutti ja tuntui kohteliaalta ja muka-



valta. Opettelin jopa käyttämään sitä, ja sain monta hyväksyvää katsetta vanhemmilta käyttäessäni shikamoota. Mutta sitten kuulin, että kyseessä on orja-ajoilta jäänyt käytäntö, asenteeni sitä kohtaan muuttui täysin. ”Shikamoo” oli orjien tarkoitus sanoa ja se tarkoittaa ”olen sinun alapuolellasi”. ”Marahaba” puolestaan vastasi valkoinen mies ja tarkoitti sillä ”olet minun alapuolellani”. Siitä lähtien en enää vastannut yhtään ”marahabaa”, ihan vain periaatteesta. Shikamoota kyllä käytin sellaisissa tilanteissa, joissa tapasin jonkun erityisen vanhan ja arvokkaan henkilön. Tiesin, että hänelle se voisi olla mitä parhain kohteliaisuus ja ainakin sillä tavalla saatoin osoittaa, että todella arvostin häntä paljon. Ja minusta siinä ei ollut pienintäkään pelkoa orjuuden ajan mentaliteetista, sillä olinhan valkoinen ja osoitin kunnioitustani afrikkalaiselle – eikä toisin päin. (5 K4)

Kirjoittajat kuvailivat, miten vieras kieli ja sen ymmärtämättömyys aiheuttivat runsaasti epävarmuutta ja ristiriitaisia ajatuksia. Sanallinen viestintä koettiin usein monimerkityksiseksi ja moniselitteiseksi, kun viestijät kommunikoivat muulla kuin äidinkielellään. Oma rooli kysymyksiin vastaajana herätti ristiriitaisia ajatuksia, ja opiskelijat pohtivat muun muassa, mitä rikkaus ja köyhyys oikeastaan tarkoittivat vieraassa kontekstissa kotimaahan verrattuna. Kotimaassa varsin selvien sanojen, käsitteiden määrittelemistä kuvailtiin haastavaksi tehtäväksi tansanialaisessa kulttuurissa. Kaksi vastaajaa kirjoitti samasta vuorovaikutustilanteesta, jossa suomalaisryhmä oli kohdannut iäkkään tansanialaisnaisen kirkon pihalla.

”Mummo” kysyi meiltä yllättäen pidimmekö tansanialaisia köyhinä? Olimme ensin hämillämme ja varmistimme suomen kielellä toisiltamme olimmeko ymmärtäneet hänen esittämänsä kysymyksen oikein. Yritimme selittää hänelle, että Tansania on mielestämme hyvin rikas maa; luonto on mahtavaa ja kirkkokansa ei todellakaan näytä köyhältä, sillä kaikki ovat pukeutuneet todella tyylikkäästi. Oliko pukeutumismme vaikuttanut hänen kysymykseensä? Olimmeko muka olleet ”rikkaiden eurooppalaisten” näköisiä? Näytimme ryysyläisiltä kirkonmäellä paikallisiin verrattuna, eivätkä urheilusandaalit täysin sopineet hamelookiin, vaikka paremmat ne olivat kuin vaelluskengät tai lenkkarit. Ajatteliko ”mummo” meidän tulleen ryysyissä, jotta emme näyttäisi rikkailta – halvensimmeko samalla heidän kirkkokulttuuriaan? En tiedä miten kirkkokansa meitä katseli. Naisen kysymys tansanialaisten köyhyydestä laittoi miettimään asemaamme heidän yhteiskunnassaan. (1 K1)

Vastaajat pohtivat kuvauksissaan, miksi tansanialaiset esittivät kirjoittajien mielestä haastavia kysymyksiä kulttuurien erilaisuudesta, valkoihoisten asemasta ja matkaajien mielipiteistä. Kuvauksissa pohdittiin sitä, mitkä voisivat olla ”oikeita” vastauksia kysymyksiin. Opintomatkaajat miettivät,

mikä oli heidän roolinsa, käyttäytymisensä, ulkomuotonsa ja pukeutumisensa antama viesti paikallisille asukkaille. Kuvauksissa ilmeni opiskelijoiden epävarmuus siitä, miten erilaisina paikalliset näkivät heidät ja mitä paikalliset ajattelivat heistä.

Vuorovaikutuskuvauksissa opiskelijat kuvailivat, miten rento suhtautuminen aikaan ja ajankäyttö oli heidän mielestään yhteisöllisyyttä lisäävä ja useimmiten positiivinen piirre. Opiskelijoiden mukaan paikallisen elämänrytmin kontrasti kotimaan kulttuurin aikataulutettuun elämäntyyliin oli suuri. Vuorovaikutuskuvauksissa kuvaillaan, kuinka polykroninen aikakäsitys näkyi niin tervehdysrituaaleissa kuin tuttavien luona vierailuissakin. Opiskelijat kuvailivat, että kiire ei rytmittänyt heidän kohtaamiensa tansanialaisten arkea. Kirjoittajat kuvailivat kohtaamisia, joissa he olivat omakohtaisesti havainneet ja kokeneet, että tansanialaisille ihmiset ja ihmissuhteet olivat tärkeitä. Yksi kirjoittaja kertoi hämmästyneensä siitä, että paikalliset naiset jaksoivat iloisesti ja kaikessa rauhassa letittää opintomatkaajille rastahiuksia.

Tansanialaisen ja suomalaisen kulttuurin eron huomasi mm. siinä, kuinka aikaan suhtaudutaan ja kuinka mihinkään ei ollut kiire vaikka aikaa meni monta monituista tuntia. Ainoa taukoa vaativa tekijä oli letittäjien huoli siitä, jaksaisinko istua paikallani. Kelloa ei todellakaan vilkuiltu – ikkunasta näki, milloin oli tullut ilta. --- Tekisikö suomalainen kiireinen opiskelija ihan vain huvikseen monta tuntia lettejä muutaman päivän ajan tuntemansa ihmisen päähän ilman mitään korvausta, ihan vain omaksi ilokseen, ja lauleskelisi vielä työn lomassa? Epäilen. (6 K2)

### **Opintomatkaajien erilaiset roolit vuorovaikutustilanteissa**

Opiskelijoiden kuvauksista ilmeni, että erilaisuuteen oli havahduttu nimenomaan matkan aikana koettujen erilaisten viestijäroolien kautta. Opiskelijat kirjoittavat vuorovaikutuskuvauksissaan hyvin erilaisista viestintärooleistaan, joita heillä oli matkan aikana. Opiskelijan, nuoren naisen, valkoisen rikkaan turistin, tulevan opettajan ja kaverin roolit tarjosivat monenlaisia vuorovaikutuskokemuksia matkaajille. Opiskelijoiden ja heidän vuorovaikutuskumppaneidensa rooleihin vaikuttivat muun muassa henkilön sukupuoli-

li, ikä, etnisyys, ammatti, varakkuus ja kielitaito.

Vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että naisten rooli Tansaniassa herätti runsaasti kysymyksiä opiskelijoiden mielissä. Kuvauksista tuli esille, että opiskelijoiden oli vaikea hyväksyä naisten ja miesten eriarvoista asemaa. Kun opiskelijat tulivat paikalle, tansanialaisnaiset yleensä vaikenivat, jos seurassa oli miehiä. Vaikka paikalliset miesopiskelijat kohtelivat suomalaisnaisia ”samanvertaisina”, ei kohtelu kirjoittajien mukaan ulottunut paikallisiin naisiin. Kirjoittajien kuvauksista ilmeni, miten vahvasti oman kulttuurin tasa-arvon normit vaikuttivat vieraan kulttuurin arviointiin. Kuvaukset osoittivat, kuinka omien arvojen ja maailmankatsomuksen vastaisia asioita toisessa kulttuurissa oli vaikea hyväksyä.

Afrikkalaiset naiset ovat vielä – yleisesti ottaen – miesten seurassa hiljaa. Tämän huomasi myös collegella opiskelijoiden keskuudessa. Koska juttelin paljon poikien kanssa, eivät tytöt juurikaan tulleet puhumaan kanssani, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Luulen tämän johtuvan juuri tästä ”mies on naista korkeammalla” -asetelmasta, jota on erittäin vaikeaa hyväksyä. Pahalta tuntui varsinkin se, että vaikka pojat tuntuivat kohtelevan meitä valkoisia tyttöjä samanvertaisina itsensä kanssa, saattoi vain arvela, että minkälaista heidän suhtautumisensa oli heidän omien heimojensa naisia kohtaan. Nykypäivän nuoret ovat onneksi tuollakin päin jo varsin valistuneita ja esimerkiksi morsiusmaksuista (bride price) ollaan luopumassa. (6 K3)

Kirjoittajat korostivat havainneensa, että naisen rooli oli Tansaniassa hyvin erilainen kuin Suomessa. Kirjoittajien näkökulmasta paikallisilla naisilla oli alempi status miehiin nähden. Toisaalta opiskelijat pohtivat vuorovaikutuskuvauksissaan omia individualistisia arvojaan ja valintojaan, kun ne joutuivat kosketuksiin tansanialaisten perhekeskeisten arvojen kanssa. Kirjoittajat havaitsivat, että arvostuksen, tekojen merkittävyyden ja saavutusten arviointi oli vahvasti kulttuurisidonnaista.

Parturin veli (n. 30 v.) osoitti sormustani sormessani ja selitti jotakin. Ymmärsin sanat rakkaus ja mies ja nyökyttelin kovasti ”Finlandia, Finlandia”. Hän tuntui ymmärtävän, että minulla on mies Suomessa. Hän kysyi myös, että onko minulla lapsia (watoto). Vastasin ettei ole. Hän näytti surulliselta. Minun ikäiselläni naisella kai pitäisi jo olla lapsia... Taisin saada siltä osalta sääliä katseita. Kulttuuriero: Afrikassa naisilla tulee olla paljon lapsia ja olla naimisissa. Suomessa nainen on itsenäinen ja saa itse päättää miehestä ja lapsistaan. Meillä se ei vaikuta statukseen, nainen voi olla

naimattomana ja lapsettomana todella arvostettu esim. työnsä puolesta.  
(3 K2)

Kuvauksista kävi ilmi se, miten erilailla Suomessa ja Tansaniassa suhtaudutaan naisten ja miesten kanssakäymiseen. Opiskelijat kuvailivat, kuinka se, mikä Suomessa oli sallittua ja arkipäiväistä, ei ollutkaan sitä Tansaniassa. Kirjoittajat mainitsevat ymmärtäneensä, että kulttuurin säännöt ja normit vaikuttivat suuresti naisten ja miesten väliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi yksi kirjoittaja koki ristiriitaisia tunteita, kun nuori tansanialaismies pyysi häntä kanssaan rukouskokoukseen.

Epäröin lähteä hänen kanssaan sinne, koska en ollut varma hänen tarkoituseristään. Kun viimein pääsimme lähtemään, kävelimme taskulampun valossa kokouspaikkaan. Matkalla Manuel selitti kaikille vastaantuleville, mihin olemme menossa. Ihan kuin siinä olisi ollut jotain epäilyttävää, että me kävelimme kahdestaan rukouskokoukseen. Minua hiukan nolotti. --- Kokouksen päätyttyä Manuel saattoi minut takaisin talolle. Kävellessämme meitä vastaan tuli ilmeisesti joitakin opettajia, koska Manuel selitti taas kovasti, miksi käveli minun kanssani iltapimeässä kahdestaan. Olin taas nolona. Ainakin kyseisessä collegessa kuri tuntui olevan aika tiukka, mitä tulee suomalaisittain tavanomaiseen, päivittäiseen vuorovaikutukseen miesten ja naisten välillä. Eihän tässä ollut muusta kysymys kuin siitä, että kävelimme ehkä 500 metriä kokoukseen ja takaisin. Sitäkin piti selittää, niin kuin siinä olisi jotakin pahaa. (2 K3)

Kirjoittajat kuvailivat, että he olivat usein epävarmoja omasta roolistaan. Kirjoittajat eivät tieneet, millaista käytöstä heiltä odotettiin eri rooleissa ja tilanteissa. Opiskelijat kokivat rooliristiriidan pääsääntöisesti negatiivisesti, eli se aiheutti heissä epävarmuutta. He peräänkuuluttivat omaa opiskelijan rooliaan ja statustaan. Opiskelijoiden oli vaikea ottaa vastaan tansanialaisten kohteliaisuuksia ja kiittelemisen sanallisia ja sanattomia viestejä, myös tunne jalustalle nostetuksi tulemisesta koettiin epämiellyttävänä.

Opiskelijat kävivät kouluilla viemässä tuliaisia ja kokivat olonsa vaivaantuneeksi, kun paikalliset opettajat osoittivat kirjoittajien mielestä ylenpalttista kiitollisuutta ja kohteliaisuutta. Kirjoittajat vertasivat tilannetta suomalaisen opettajainhuoneeseen, minne he menevät ”nöyrästi” nuorina opettajina. Opiskelijat kokivat roolinsa tansanialaisopettajien seurassa itselleen vieraaksi, ja se aiheutti ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita. Kirjoittajat mainitsi-

vat odottaneensa, että heitä ei arvostettaisi, koska he olivat nuoria ja naisia. Kirjoittajien kohtaama ennako-odotusten vastainen viestintä ja käyttäytyminen saivat heidät pohtimaan omaa nuoren naisopettajan rooliaan ja he arvelivat, että valkoihoisuus oli syy arvostukseen.

En varmaan koskaan unohda miesopettajan silmien loistetta, kun hän näki kassimme. Tunsin olevani joulupukki, joka tuo lahjoja 5-vuotiaalle pojalle. He ihastelivat kassista nousevia tavaroita ja olivat yhtä hymyä. Kädenpuristuksista ei tuntunut tulevan ollenkaan loppua. Nyt tuntui kuin meidät olisi nostettu jalustalle. Pelkäsin koko ajan, että miesopettaja tulee ja suutelee jalkojani... Se, että olimme naisia, nuoria ja opiskelijoita tuntui niin nurinkuriselta. Arvostettiinko meitä valkoihoisuuden takia? Totta kai lahjoituksemme tuli tarpeeseen, mutta en minä koe olevani niin suuri hyväntehtäjä, että minua pitää kumarrella. Millaisen mielikuvan annoinkaan valkoihoisesta, nuoresta opiskelijanaisesta tuohon kouluun? Toivottavasti mielikuva realisoituu!! (1 K5)

Kirjoittajat kuvailivat, että heille itselleen annettiin monissa vuorovaikutustilanteissa heidän mielestään ”liian” korkea status ja he kokivat olevansa ”väärässä” roolissa. Opiskelijat hämmästelivät myös koulun rehtorin roolia ja statusta sekä koulussa että vapaa-ajalla, ja rehtorin läsnäolon vaikutusta paikallisten opiskelijoiden ja opettajien viestintäkäyttäytymiseen. Yksi kirjoittaja kuvaili opintomatkaajien järjestämää Suomi-iltaa, johon he olivat kutsuneet tansanialaiset opiskelija- ja opettajaystävänsä sekä koulun rehtorin. Kirjoittaja kuvaili, kuinka ennen rehtorin tuloa tunnelma oli ollut rento, mutta hänen saapuminen oli muuttanut juhlatilanteen täysin.

Mielenkiintoista oli se, mikä vaikutus rehtorilla oli opiskelijoihin ja koko juhlan tunnelmaan. Heti kun rehtorin ääni kuului oven takaa, naisopiskelijoiden ja opettajienkin selät suoristuivat ja miesten ilmeet olivat vakavina. Luultavasti he eivät arvanneet, että kutsuisimme rehtorinkin niin vapaa-muotoisiin juhliin. Kun sitten rehtori tuli sisään, kaikki nousivat seisomaan ja menivät saman tien hiljaisiksi. (5 K2)

Kirjoittaja kuvaili, kuinka auktoriteetin läsnäolo vaikutti paikallisten ja tätä kautta myös opintomatkalaisten viestintäkäyttäytymiseen. Monet kirjoittajat kuvailivat havainneensa ja ymmärtäneensä, kuinka kulttuuriset säännöt ja normit paljastuivat juuri rehtorin kanssa viestittäessä. Kirjoittajan kuvailema Suomi-ilta oli jatkunut rehtorin tulon jälkeen ulkona tanssin ja laulun merkeissä. Kirjoittajan mukaan monet opintomatkaajat olivat kokeneet pet-

tymyksen, kun ilta oli päättynyt yllättäen rehtorin sanoihin.

Kun tunnelma oli korkealla ja jo monta uutta laulua ja tanssia takana, rehtori otti kohteliaan rauhallisesti puheenvuoron: ”Nyt lähdemme kaikki kotiin ja jätämme vieraamme nauttimaan jäljellä olevasta päivästä.” Hetimiten, ilman harmitteluja ja pyyntöjä jatkoista, kaikki vieraamme alkoivat kätellä ja kiitellä illasta toivottaen samalla hyvää yötä. Saman tien me suomalaiset olimme yksin sisäpihällämme. Monet meistä olivat pettyneitä. Kommentteja tuli siitä, kuinka rehtorilla ei olisi ollut oikeutta lopettaa kesken meidän juhliamme. Ja kuinka rehtori voi noin vaan aikuisten ihmisten puolesta päättää asioita. Luulen, että tässä juuri kulttuurien erilaiset piirteet kohtasivat. Suomalainen, itsenäisyyttä, omaa päätöksentekokykyä ja vapautta korostavassa kulttuurissa elänyt ei voinut käsittää sitä, että joku aikuinen ihminen ottaa mukisematta vastaan vapaa-aikaansa liittyviä käskyjä auktoriteetilta. Edes pettymystä ei ilmaistu, vaan asia oli sillä selvä. (5 K2)

Opiskelijat kirjoittivat, että ”valkoihoisen rikkaan ulkomaalaisturistin rooli” oli osoittautunut epämukavaksi ja se oli herättänyt runsaasti ristiriitaisia ajatuksia. Opiskelijat kuvailivat, kuinka paikalliset ihmiset heidän mukanaan pitivät heitä valkoihoisuuden perusteella automaattisesti rikkaina. Turistin rooli oli havahduttanut opiskelijat huomaamaan, että he olivat ulkopuolisia ja esimerkiksi kaupantekotilanteissa heitä koskivat täysin erilaiset säännöt ja normit kuin paikallisia asukkaita tai esimerkiksi heidän tansanialaissyntyistä matkanjohtajaansa.

Tuosta hyttysverkoista alkoi yhä vahvemmin tuntua valkoisten pitäminen rahasampoina. Meillä kuvitellaan olevan kaikkea paljon, meidän kuvitellaan antavan kaikkea ja maksavan kaikesta. Kuinka monia turisteja huiputetaan hinnoilla? --- Peräänkuulutan vain myyjien moraalialia. Tottakai turistillakin pitää olla arviointikykyä ostettavan tavaran arvosta, mutta jos tuote on yleensäkin turistin kotimaata halvempi, niin tuotteen arvon arviointi kohdemaassa on vaikeaa. (1 K2)

### 6.2.3 Vieraan kulttuurin viestintään mukautuminen

Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskuvausten pohjalta kolmanneksi kategoriaksi muodostuivat sellaiset vuorovaikutuskokemukset, joissa opiskelijat kuvailivat *mukautuneensa vieraan kulttuurin viestintätapoihin*. Näistä kuvauksista ilmeni, että kirjoittajat olivat kokeneet

omaksuneensa jotain paikallisten viestintäkäyttäytymisestä. Tutkittavien vuorovaikutuskuvauksista tuli esiin, että he yrittivät mukauttaa viestintäänsä ja kokivat onnistumisen tunteita silloin, kun pystyivät omasta mielestään viestimään ja käyttäytymään isäntämaan kulttuuristen odotusten mukaisesti. Yhtenä esimerkkinä nopeasti opitusta mukautumisesta olivat tansaniaalaisten käyttämien tervehtimisrituaalien opetteleminen.

Opiskelijoiden englannin kielen taito ja viestintämotivaatio osoittautuivat tärkeiksi tekijöiksi siinä, millaisia vuorovaikutuskokemuksia heille kertyi opintomatalla. Kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että monille opiskelijoille englannin kielen käyttäminen tarjosi positiivisia onnistumisen kokemuksia kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Sekä hyvin että heikommin englannin kieltä taitavien opintomatkaajien vuorovaikutuskuvauksista ilmeni, että hyvin englannin kieltä osaavilla ryhmän jäsenillä oli aktiivisimpien viestijöiden, puhujien ja asioiden hoitajien roolit. Kielitaito osoittautui kriittiseksi tekijäksi ryhmäläisten viestijäroolien aktiivisuuden ja passiivisuuden määrittäjänä. Osa opiskelijoista hakeutui aktiivisesti viestintätilanteisiin ja harjoitti englanniksi puhumista paikallisten kanssa. Jotkut opiskelijat kuvailivat, kuinka opintomatkan alussa runsaastikin epävarmuutta aiheuttanut vieraalla kielellä puhuminen alkoi tuntua matkan aikana helpommalta, viestintätilanteista selviämistä kuvailtiin opettavaiseksi ja antoisaksi kokemukseksi. Yksi opiskelijoista kirjoitti ensimmäisestä kohtamisestaan iäkkään ugandalaismiehen kanssa lentokoneessa matkalla Tansaniaan.

Hiukan harmitti, kun en saanut kaikista miehen lauseista selvää, koska hänellä tuntui olevan kovasti asiaa. Oma englannin kieleni takkusi myös, en tahtonut löytää sanoja taas pitkän puhumattoman kauden jälkeen. Muutoin tämä oli hyvin antoisa matkan ensimmäinen todellinen keskustelu afrikkalaisen kanssa. Olin innoissani ja riemuissani, tunsin selviytyneeni kohtuullisesti tästä ensimmäisestä kontaktistani. (3 K1)

Tansanian toista virallista kieltä, suahilia, kirjoittajat opiskelivat ennen matkaa. Vuorovaikutuskuvauksissaan opiskelijat kertoivat pyrkineensä vastaamaan helppoihin kysymyksiin suahiliksi aina kun he kohtasivat tansa-

nialaisen henkilön. Kirjoittajat kuvailivat, kuinka paikalliset asukkaat heidän mielestään kokivat myönteisesti sen, että matkaajat puhuivat edes muutamana sanana suahilia.

Kannattaa yrittää kommunikoida, vaikka ei kunnolla kieltä osaisikaan. Paikallisille oli tärkeää, että osasimme edes vähän suahilia. Ja he mielellään opettivat meille uusia sanontoja ja sanoja. (2 K2)

Monet opiskelijat kuvailivat tervehtimistilanteita ja erityisesti tansanialaisten tapaa kätellä. Kirjoittajat olivat kokeneet tervehdyksen tärkeäksi osaksi kulttuurienvälisiä kohtaamisiaan. Opintomatkaajat kuvailivat, kuinka he olivat heti alkuvaiheessa opetelleet käyttämään tansanialaisia tervehtimistyynejä, ja näin pyrkineet mukauttamaan viestintäänsä uuden kulttuurin mukaiseksi. Erään kirjoittajan mukaan kättelytapaa voitiin pitää tansanialaisena *small talkina*. Monet kirjoittajat kokivat tansanialaisen kättelytavan läheisyyden niin positiiviseksi, että matkaajat kirjoittivat kaipaavansa sitä kotimaahan palattuaan. Opiskelijat kirjoittivat, että matkan jälkeen kotimaan tervehtimiskulttuuri tuntui kylmältä ja etäiseltä.

Tästä piirteestä todella pidin ja jopa kaipaisin sitä suomalaisenkin tapakulttuuriin. Kun tansanialaiset tapaavat toisensa, he tervehtivät kädestä pitäen lämpimästi ensin kerran, sitten kiertäen kämmenet peukaloiden ympärille ja vielä uudestaan tavallisesti käsi kädessä. Aina katsotaan silmiin ja usein jäädään pitämään toista kädestä kiinni vielä pitkään keskustelun ajaksi. Tervehtimiseen kuuluu, että kysytään puolin ja toisin kuulumisia. Tuon käsijutun minä unohdin alkuun aina, ja nolotti kamalasti, kun huomasin toisen vielä jatkavan tervehdystä kun minä jo kiireissäni vedin käden pois. Ja alkuun olin aika pian kättelyn jälkeen siirtymässä seuraavaan. Se kaikki tuli siinä niin sisäsyntyisesti, ja harmitti heti kun sen huomasi. Tajusi olevansa todella epäkohtelias, vaikka hymyili ja tervehtikin. Tämän kuitenkin mielestäni myös opin tuon kuukauden aikana – ja loppujen lopuksi se tuntui vain luonnolliselta. Nyt Suomessa sitä on ikävä ja tärkäläinen moi (ja sekin usein päin kuusenlatvoja) tuntuu tunteettoman kohteelta. (5 K5)

Opiskelijat kirjoittivat, kuinka Tansaniassa tuntemattomat ihmiset tervehtivät heitä. Paikalliset ihmiset saattoivat kadulla tulla heidän luokseen ja kätellä heitä. Aluksi tervehtiminen ja erityisesti kätteleminen kummastutti matkaajia, mutta he mukautuivat tapaan ja kätelivät paikallisia asukkaita.



Tansaniassa tuntemattomatkin tulivat sanomaan käsipäivää tai ainakin huikkasivat ”Jambo! Habari?” kadunvarresta tai vastaan kävellessään.  
(6 K1)

Kirjoittajien vuorovaikutuskuvausten perusteella kohtaamisten ajallisella kestolla oli vaikutusta viestintään mukautumiseen. Jos opiskelijoiden vuorovaikutustilanteet kestivät yhtäjaksoisesti pitkän aikaa tai kirjoittajat tiesivät tapaavansa saman henkilön uudestaan, he kuvailivat yhteisten viestintätapojen kehittymistä. Tällaisia pitkän yhdessäolon vuorovaikutustilanteita olivat esimerkiksi kirjoittajien kuvailemat rastejen letitystapahtumat. Useimmat opiskelijat kuvailivat, kuinka he olivat laitattaneet rastahiukset matkansa aikana joko kampaamossa tai paikallisten opiskelijanaisten avulla. Letitystilanteiden vuorovaikutuskuvausten perusteella tilanteisiin liittyi runsaasti viestintää ja vahvoja tunnekokemuksia. Opintomatkaajan hiuksia letitti yleensä useampi tansanialaisnainen ja he olivat useita tunteja fyysisesti hyvin lähellä toisiaan. Tilanteissa oli myös monesti läsnä muita ihmisiä. Yhteisen puhekielen puuttuminen vahvisti nonverbaalisen viestinnän merkitystä. Opiskelijat kuvailivat, kuinka useita tunteja kestäneissä letitystilanteissa vain suahilia puhuvien letittäjien ja suahilia vain hiukan osaavien opiskelijoiden välille oli kehittynyt sanattoman viestinnän yksinkertaisia tapoja.

Ajattelin kyllä mielessäni, että hyvä, ettei ole ahtaan paikan kammoa, kun joutuu olemaan Afrikassa puolen tusinan tumman naisen ympäröimänä, jotka kaikki ovat kiinni hiuksissa ja puhuvat suahilia! --- Samuel (tulkki) kertoi aina välillä jotakin, mitä Linda halusi sanoa. --- Se, mikä oli jännää, oli että kommunikoimme Lindan kanssa paljolti elekielellä. Siitäkin ymmärtää aika hyvin, jos haluaa. Aina kun hän halusi, että pidän kiinni letin päästä, hän koputti kättäni ja tein työtä käskettyä. Kun hän halusi että irtotan, hän koputti taas kättäni. (2 K2)

Useat kirjoittajat kuvailivat englantia ja suahilia osaavien tansanialaisten henkilöiden, ”tulkkien” merkitystä monissa viestintätilanteissa. Kirjoittajat kuvailivat, että tansanialaiset myös huomioivat vieraiden suahilin kielen taitamattomuuden paitsi hakemalla paikalle tulkkihenkilön myös tarjoamalla heille englanninkielisiä tietolähteitä. Esimerkiksi suahilinkielisessä rukoukokouksessa opiskelijalle tarjottiin heti englanninkielistä raamattua, jotta

hän pystyisi seuraamaan puhetta.

Minulle tarjottiin heti Raamattua, jotta voisin seurata, mitä suahiliksi puhuva puhuja sanoi, puhuessaan jostakin raamatunkohdasta. Raamattu oli englanninkielinen. (2 K3)

Kirjoittajien vuorovaikutuskuvauksista tuli esiin, että matkanjohtajana toimineen Suomessa nykyään asuvan tansanialaismiehen rooli oli opiskelijoiden mielestä tärkeä monien vuorovaikutustilanteiden viestinnän ymmärtämisen ja ongelmallisten tilanteiden selvittämisen ja niihin mukautumisen kannalta. Matias toimi opiskelijoiden kulttuuri-informanttina, tietolähteenä, tulkkina ja oppaana Tansaniassa. Opiskelijat saattoivat jutella näkemistään ja kokemistaan asioista matkanjohtajan kanssa ja näin saada selityksiä hämmästelemilleen tapahtumille. Esimerkkinä Matiaksen ratkaisemasta tilanteesta oli, kun tansanialaisopiskelijat saapuivat paikalliseen tapaan yllätysvierailulle suomalaisten majapaikkaan juuri kun nämä olivat aloittelemassa ruokailua. Syötävää ei olisi millään riittänyt tarjottavaksi kaikille. Opiskelijat tuskailivat nälkäisinä ruuantuoksussa ja pohtivat, miten kertoisivat asiasta kohteliaasti vierailleen. Matias ratkaisi tilanteen kohteliaalla tavalla sekä suomalaisten että tansanialaisten kannalta.

Vähän ajan päästä Matias (ryhmämme Suomessa asuva tansanialainen) äkkäsi tilanteen. Hän sanoi ”karibu chakula!” eli suomalaisittain ”Oikaapa hyvät, ruoka on pöydässä!” Kaksi kohteliasta sanaa hymyllä ja iloisella äänellä lausuttuna – ja silmänräpäyksessä kaikki nousivat ylös ja toivottelevat näkemisiin. Jäimme siihen suut ammollaan ihmettelemään, mitä tapahtui ja millä taikasanalla... (5 K3)

Opiskelijat myös tiedustelivat Matiakselta etukäteen neuvoja kulttuurisesti hyväksytyistä tavoista viestiä ja keinoista saada tarkoittamansa viesti perille. Matias esimerkiksi kirjoitti opiskelijoiden pyynnöstä suahilinkielisiä viestipapereita, joita suomalaiset saattoivat antaa englantia puhumattomille paikallisille ihmisille. Seuraavassa viestintätilanteessa tarvittiin kulttuuri-informantin apua, vaikka kirjoittaja oli jo etukäteen tiedustellut viestintästrategiaa Matiakselta. Tansanialaisnaiset olivat letittäneet kahtena iltana kirjoittajan hiuksia, joten hän halusi maksaa tansanialaisille letittäjilleen korvausta työstä. Hän oli saanut Matiakselta neuvon, että rahat tulisi antaa

tansanialaisille silloin, kun muita ei ollut paikalla. Maksaminen kuitenkin melkein epäonnistui, mutta Matiaksen kulttuuristen viestintäsääntöjen tunteminen ratkaisi tilanteen.

Ajattelin, että riittää, ettei paikalla ole muita collegen opiskelijoita ja niinpä annoin rahat heille meidän olohuoneessamme koko meidän Suomiryhmämme ollessa paikalla. Naiset eivät sitten suostuneetkaan ottamaan rahoja vastaan, koska olivat tehneet letit ystävinä ystävälle – se oli lahja. Matias oli sattumalta myös paikalla ja auttoikin sitten tilanteessa puhumalla tyttöjen kanssa hetken suahiliksi ja selittämällä heille tilannetta. Lopulta tytöt suostuivatkin ottamaan pienen rahasumman vastaan sen jälkeen kun sain sanottua, että myös minä haluan antaa lahjan, ystäväni ystäville. (6 K2)

## 7 TULOSTEN TARKASTELU

Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia. Päätaivotteena oli kuvailla sitä, millaisia vuorovaikutuskokemuksia opiskelijoille kertyi kuukauden opintomatalla vieraassa kulttuurissa. Tässä luvussa tarkastellaan tämän kattavan päätutkimuskysymyksen näkökulmasta vuorovaikutuskuvausten ja teemahaastattelujen tuloksia. Päätutkimuskysymykseen voi tiivistäen vastata, että monikulttuurisen opetuksen opintomatkalaisten kuvailemat kulttuuriset vuorovaikutuskokemukset olivat olleet sellaisia, joissa he olivat:

1. kokeneet voimakkaita tunteita.
2. havainneet ja ymmärtäneet kulttuurien ja viestinnän erilaisuutta.
3. mukautuneet vieraan kulttuurin viestintään.

Monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskuvauksissa olivat selvästi esillä sellaiset kohtaamiset, joissa he olivat kokeneet vahvoja tunteita. Kirjoittajat kuvailivat niin positiivia, negatiivisia kuin ristiriitaisiakin tunteita herättäneitä vuorovaikutustilanteita. Cushner ja Brislin (1996, 1997) ja Barna (1998, 184-188) painottavat, että voimakkailla tunteilla ja affektiivisillä reaktioilla on merkittävä rooli kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Myös Harviainen ja Lyytikäinen (2000, 119) sekä Kirra (2000, 255-260) ovat kulttuurienvälistä viestintää tarkastelevissa opinnäytteissään korostaneet tunnekokemusten merkitystä ihmisten kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa.

Opintomatkaajat kuvailivat esimerkiksi kohtaamisissa koettuja myönteisiä hyväksytyksi tulemisen kokemuksia ja kielteisiä vierauden tuntemuksia. Yhteisöllisyys, läheisyyden osoittaminen ja fyysinen kontakti olivat herättäneet opintomatkaajissa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Sanaton viestintä oli tärkeä tekijä voimakkaan tunnekokemuksen syntymisessä. Vuorovaikutuskuvausten perusteella voidaan todeta, että Tansania edusti opiskelijoille vahvasti Andersenin (1997, 245-247) kuvailemaa kontaktikult-

tuuria, jossa läheisyyttä ilmaistaan muun muassa koskettelemalla, ilmeillä, eleillä, läheisyydellä ja hymyllä. Tutkittavat kirjoittivat vuorovaikutuskuvauksissaan, että he kaipaivat yhteisöllisyyden kokemusta kotimaasaankin. Vieraan kulttuurin ihmissuhdekeskeisen ja vahvasti kontekstidonnaisen viestinnän piirteitä tuli esille vuorovaikutuskuvausten tuloksissa. Opiskelijat olivat myös havahtuneet huomaamaan omia kotimaan kulttuurille tyypillisiä viestintätyylin piirteitä, esimerkiksi yksilöorientoitunutta, symmetriseen valtasuhteeseen perustuvaa kommunikointia. Kuvausten voi nähdä heijastelevan opiskelijoiden toivetta symmetrisemmästä viestintäsuhteesta paikallisten ihmisten, muun muassa ikäistensä naisten ja koulujen rehtoreiden kanssa. Viestintätyyleihin liittyen opiskelijat olivat kokeneet monien, varsinkin ensi kertaa kohtaamiensa, tansanialaisten sanallisen viestinnän varsin suoraksi. Paikalliset ihmiset olivat esittäneet opiskelijoiden mielestä varsin suorasukaisia ja henkilökohtaisia kysymyksiä, esimerkiksi parisuhteesta ja ulkonäöstä.

Turner (1987, 170) korostaa, että ihmisiä motivoi viestimään heidän perustarpeensa kokea tulevansa hyväksytyksi. Tämä perustarve tuli vahvasti esille opiskelijoiden vuorovaikutuskuvauksista. Hyväksytyksi tulemisen tunnetta kuvailtiin vuorovaikutuskuvauksissa hyvin positiivisena ja palkitsevana kokemuksena. Tämänkin tutkimuksen osallistujien kulttuurienväliset vuorovaikutuskuvaukset osoittivat, että myönteisen vahvan tunnekokemuksen syntymiseen tarvitaan Bennettin (1998, 9) korostamaa kulttuurista herkkyyttä, kykyä empatiaan, avoimuutta kohdata ja viestiä vieraan kulttuurin edustajan kanssa. Mielestäni kulttuuriseen sensitiivisyyteen liittyy läheisesti sosiologian tutkijoiden Sulkusen ja Törrösen (1997, 49) käsite ”ihonalainen tietoisuus”. Heidän mukaansa ihmisen sosiaalisuuden perusmuotona voidaan pitää ruumiillisuutta. Varsinkin sanattoman viestinnän varaan rakentuvassa vuorovaikutuksessa tällaisella ihonalaisella tietoisuudella on tärkeä merkitys. Ns. samalla aaltopituudella olemisen ja ihonalainen tietoisuus toisesta ihmisestä ovat selittämättömiä, mutta varmaan jokaisen ihmisen tuntemia vuorovaikutustekijöitä.

Yhden tutkimukseen osallistujan kuvaus pienen tansanialaispojan kohtaamisesta (ks. 68-69) osoittanee hyvin sen, mistä kulttuurienvälisestäkin merkittävässä positiivisia tunteita herättäneessä vuorovaikutuskokemuksessa on pohjimmiltaan kyse. Opintomatkaaja kohtasi Tansaniassa kaksi kertaa erään pikku-pojan, kenen kanssa hän käveli kylän raittia käsi kädessä. Näissä lyhyissä kohtaamisissa tärkeää oli läheisyys ja molemminpuolinen hyväksytyksi tuntemisen kokemus. Empatia ja sensitiivisyys lienevät avainsanat näissäkin kohtaamisissa, joissa ei tarvittu yhteistä kieltä ja sanoja. Se, että uskaltaa olla läsnä ja päästää toisen ihmisen lähelleen lienee edellytyksenä myönteiseen kulttuurienväliseen kohtamiseen. Viestinnällinen herkkyys on ratkaiseva tekijä ihmisten kohtaamisissa erityisesti, kun kyseessä on vieraan kulttuurin edustajan kanssa viestiminen.

Monien kirjoittajien kuvauksista ilmenivät sekä opiskelijan itsensä että paikallisten ihmisten käyttämät positiivisen kohteliaisuuden tavat, joilla pyritään luomaan lämpimän yhteenkuuluvuuden ilmapiiriä kohtaamisiin. Näihin Brownin ja Levinsonin (1987, 201-220) kuvailemiin positiivisen kohteliaisuuden tapoihin kuuluu myös small talk, joka opiskelijoiden mielestä oli osa tansanialaisten tervehtimistapoja. Opiskelijoiden kuvauksista ilmeni, että heistä oli mukava kuulla paikallisten ihmisten sanomia kehuja, mutta toisaalta opiskelijat kokivat vaikeaksi ottaa vastaan näitä tansanialaisten viestimiä kohteliaisuuksia ja kiittelyjä. Tavat viestiä kohteliaisuutta siis herättivät opiskelijoissa ristiriitaisia tunnekokemuksia. Salo-Lee (1993, 87) kirjoittaa suomalaisten keskuudessa vallitsevasta yleisestä asenteesta, että he eivät ole "ansainneet" kiitoksia ja toisten sanallisesti ja sanattomasti osoittamaa arvostusta ja kohteliaisuutta. Tämän piirteen voi nähdä ilmevän myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Opiskelijat olisivat joissain viestintätilanteissa kaivanneet Ting-Toomeyn (1999, 111) määrittelemää ns. puhujaa vähättelevämpää viestintätäytyliä.

Ting-Toomey (1999, 84), Barna (1998, 179-181) ja Cushner ja Brislin (1996, 41) korostavat kielen ja kielitaidon merkitystä kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Vuorovaikutuskirjoitelmissa opiskelijat kuvailivat, miten ko-

kemus ”kielettömyydestä” vuorovaikutustilanteissa herätti heissä kielteisiä epävarmuuden tunteita, erityisesti silloin kun paikalliset ihmiset viestivät suahiliksi tai jollain paikallisella heimokielellä. Yhtenä merkittävänä tekijänä viestintämotivaatioon vaikutti opiskelijoiden englannin kielen taito ja se, kuinka rohkeasti he sitä uskalsivat käyttää. Kun opintomatkaaja tunsi oman kielitaitonsa riittämättömäksi viestintään, saattoi vieraalla kielellä kommunikoida muodostua hyvin kielteiseksi ja stressaavaksi kokemukseksi. Heikon kielitaidon lisäksi motivaation puute ja arkuus viestiä olivat kanssakäymisen esteitä. Toisaalta kielen ymmärtämättömyys koettiin opetuksena siitä, että itse jatkossa huomioisi esimerkiksi suomen kieltä osaamattomat ja muistaisi puhua kansainvälisessä seurassa yhteistä kieltä, jos sellainen vain on käytettävissä. Tällainen omakohtaiseen kokemukseen pohjautuva havahtuminen voinee heijastella matkaajan kulttuurisen sensitiivisyyden kehittymistä, hänen ns. kulttuurisen oletushorisonttinsa laajentumista.

Cushnerin ja Brislinin (1996, 19, 39) luokittelussa vahvoja tunnekokemuksia tarkastellaan tavallaan kielteisestä näkökulmasta. Esimerkiksi hyväksytyksi tulemisen kokemusta Cushner ja Brislin lähestyvät siitä näkökulmasta, että se ei useinkaan toteudu vieraassa kulttuurissa matkaajan ulkopuolisesta statuksesta johtuen. Tässä tutkimuksessa opintomatkaajien hyväksytyksi tulemisen tunne liittyi usein myös positiivisiin vuorovaikutuskokemuksiin, joissa opiskelijat olivat kokeneet tulleen hyväksytyksi ja olleensa osa yhteisöä. Toisaalta kirjoittajat kuvailivat kokeneensa hyvin kielteisesti kohtaamiset, joissa he olivat kokeneet itsensä vieraassa kulttuurissa ulkopuolisiksi, vähemmistön edustajiksi, kielitaidottomiksi tai vieraaseen rooliin asetetuiksi. Cushnerin ja Brislinin luokittelun ulkopuoliseen statukseen liittyen tämän tutkimuksen opiskelijat kuvailivat kielteisiä vuorovaikutuskokemuksia, joissa henkilö tunsi epävarmuutta omasta itsestään ja identiteetistään. Vieraassa kulttuurissa oleskelevan ulkopuolisen status, tuli esiin muun muassa tilanteissa, joissa matkaajat kokivat itsensä turisteiksi. Opiskelijat olivat vain käymässä, ulkopuolisina tarkkailemassa paikallista elämää. He kuvailivat, kuinka paikalliset ihmiset liittyvät heihin att-

ribuutioita varakkuudesta ja hyvinvoinnista valkoihoisuuden perusteella. Matkaajille esimerkiksi turistin rooli sekä siihen liittyvät säännöt ja normit aiheuttivat useimmiten ristiriitaisia tai negatiivisia tunnekokemuksia.

Oma minäkuva pääsee vieraassa kulttuurissa tarkastelun kohteeksi. Opiskelijoiden kokemus värillisyydestään ja itsensä valkoisena vähemmistön edustajaksi tunteminen osoittautuivat tärkeiksi, havahduttaviksi ja opettavaisiksi kokemuksiksi. Nämä erilaisuuden kokemukset heijastuivat myös vuorovaikutukseen esimerkiksi epävarmuutena. Toisaalta minäkuvaan liittyen osa kirjoittajista koki esimerkiksi muodokkuuden arvostuksen ja ihanoinnin positiivisena, vapauttavana asiana. Näyttäisi, että asian kokemiseen vaikuttaisi liittyvän lähes etnoromanttisia piirteitä, ja osin myös Bennettin (1986, 1993, 1998) kulttuurisen sensitiivisyyden kehitysmallin mukaista kulttuuristen arvojen ja erojen minimointia. Jotkut kirjoittajat arvioivat kulttuurisesti erilaisiksi kokemiaan viestinnän piirteitä ainoastaan positiivisesti, joten tällaisten arviointien voinee nähdä heijastelevan osin etnoromanttista, naiivia suhtautumista uuteen kulttuuriin. Jotkut suorastaan puolustelivat kuvauksissaan kotimaan tavoista poikkeavia asioita. Toisaalta tällaisella puolustelevalle asenteelle kirjoittaja osoittanee jotain omista taka-alalla olevista ennakoasenteista ja -odotuksista, kun hän esimerkiksi puolustaa paikallisten läheisyyden osoittamisen tapoja ja runsasta koskettamista kirjoittamalla ”eikä siitä tarvitse vetää kieroja johtopäätöksiä, vaan he vain ovat aitoja ja avoimia”.

Monet kirjoittajat mainitsivat, että paikalliset asukkaat kävivät ahkerasti kirkossa, mutta muuten uskonto ja hengellisyys eivät juuri tulleet esiin heidän vuorovaikutuskuvauksissaan. Kiinnostavaa olikin, että yksi opiskelijoista toi kristinuskon vahvasti esille kuvauksissaan. Uskovaisuus vaikutti olleen hänelle yhteyden luoja myös uudessa kulttuurissa, sitä voinee kuvailla hänen ja paikallisten asukkaiden yhdistävänä kulttuurisena tekijänä. Kulttuurisen sensitiivisyyden kehitysmallin valossa tarkasteltuna kirjoittajan kuvauksissa voinee nähdä etnosentrisiä minimointivaiheelle ominaisia piirteitä, kun hän pyrkii ”häivyttämään” kulttuurien erilaisuutta yhdistävillä uskonnon



piirteillä. Uskonnon avulla kirjoittaja myös näyttäisi selittävän omaa ja toisten käyttäytymistä sekä arvioivan paikallisten ihmisten viestinnän taustalla olevia motiiveja.

Opintomatkalaiset olivat ”vieraina” isäntämaassa. Oletettavaa oli, että vapaaehtoisesti uuteen maahan ja kulttuuriin matkanneet yrittivät mukautua ja sopeuttaa sanallista ja sanatonta viestintäänsä isäntämaan kulttuuriin. Useimmissa vuorovaikutuskuvauksissa opiskelijoiden halu mukauttaa viestintäänsä paikallisiin tapoihin tuli varsin selvästi esiin. Toisaalta joidenkin opiskelijoiden kuvauksista ilmeni, että vaikka aluksi matkaaja olisikin yrittänyt mukautua paikalliseen viestintään, esimerkiksi kaupankäyntiin, ei mukautuminen kuitenkaan onnistunut, jos esimerkiksi vieraan kulttuurin toimintatapoja ei koettu omaan arvomaailmaan sopiviksi. Nämä kuvaukset ilmentänevät, että kirjoittajat kokivat oman kulttuurin normit oikeiksi verrattuna tansanialaisiin käytäntöihin. Näissä kuvauksissa erilaisuus oli koettu uhkana ja esimerkiksi kaupankäyntiin liittyvä tinkimiskulttuuri ahdistavana ja epäoikeudenmukaisena. Kun matkaaja ei pystynyt mukautumaan erilaiseen viestintäkulttuuriin, vaan lopulta vetäytyi kokonaan pois epämiellyttäväksi ja epäoikeudenmukaisiksi kokemistaan tilanteista, hän valitsi välttelyn strategian, joka on Goffmanin (1967, 15) mukaan varmin tapa välttää minäkuvaansa ja arvojansa uhkaavat kontaktit.

Paige (1993, 5) painottaa, että mitä kielteisemmin henkilö suhtautuu ja arvioi erilaisuutta sitä voimakkaammin hän reagoi kulttuurisen erilaisuuden kohtaamiseen. Viestijän tulisi kyetä kulttuurisesti sensitiiviseen arviointiin, muodostaa isomorfisia attribuutioita, jotta vuorovaikutus vieraassa kulttuurissa toimisi. Jo kuukauden opintomatkan ajaltakin voinee nähdä, että juuri kulttuurisen erilaisuuden havaitseminen, kokeminen ja hyväksyminen sekä erilaisuuteen mukautuminen ovat opintomatkan tai uudessa kulttuurissa oleskelun ensimmäinen haaste. Mukautuminen vieraan kulttuurin viestintään ja toimintatapoihin on yksilöllinen ja monivaiheinen prosessi.

Weaverin (1993, 155) mukaan ihmisen persoonallisuus on tärkein tekijä

uuteen kulttuuriin mukautumisessa. Tämän tutkimuksen osallistujien haastattelujen ja vuorovaikutuskuvausten tuloksien voi nähdä tukevan matkajaan persoonallisuuden vaikuttavuutta kulttuuriin mukautumisessa. Vuorovaikutuskuvausten perusteella opintomatalla aktiivisimmissa viestijärooleissa olleet opiskelijat osoittivat viestintämotivaationsa ja ulospäinsuuntauneisuutensa jo matkaa edeltäneissä haastatteluissa. Aktiivisuus haikutua vieraassa kulttuurissa vuorovaikutustilanteisiin lisää kulttuurista ymmärtämystä, ja vuorovaikutustilanteissa opiskellaan kulttuurienvälisen viestinnän taitoja (Weaver 1993, 153).

Opiskelijoiden vuorovaikutuskuvaukset osoittavat, kuinka opiskelijat tietoisesti opiskelivat kulttuurisia tapoja, kuten tervehdyksiä. Muutamien opiskelijoiden kuvauksista myös ilmenee, että he ovat selvittäneet keskustelemalla paikallisten tutoropiskelijoiden tai matkanjohtajana toimineen tansanialaismiehen kanssa, mitä epäselviksi jääneissä vuorovaikutustilanteissa mahdollisesti oli tapahtunut. Näiden kirjoittajien kuvaukset heijastelevat opiskelijoiden käyttämää aktiivista tiedonhankintastrategiaa ja motivaatiota selvittää asioita sekä mukautua vieraan kulttuurin viestintään.

Ennen opintomatkaa tehdyissä haastatteluissa selvisi, että tutkimukseen osallistuneilla monikulttuurisen opetuksen opiskelijoilla oli varsin vaihtelevasti kokemusta ulkomailla oleskelusta ja eri kulttuurien edustajien kohtaamisesta niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Kulttuurienvälinen kokeneisuus näkyi mielestäni opiskelijoiden opintomatkan vuorovaikutuskokemuksissa. Tutkimuksen perusteella näyttäisi, että ne opiskelijat, joilla oli eniten aiempaa kulttuurienvälisestä vuorovaikutuskokemusta, olivat myös aktiivisimpia opintomatkan vuorovaikutukseen osallistujia. Kaikista eniten aikaisempaa kulttuurienvälisestä kokemusta omaavan opiskelijan kuvauksista näyttäisi heijastelevan myös etnorelatiivisin asenne ja viestinnän tavat sekä kyky kuvaila ja tulkita vieraan kulttuurin vuorovaikutusta. Muutenkin kyseisen kokeneimman opintomatkaajan kuvauksista heijastelee se, että hän olisi ryhmäläisistä pisimmällä kulttuurisen sensitiivisyyden kehityksessä. Haastattelujen perusteella selkeästi vähemmän kulttuurienvälisestä ko-

kemusta omaavat opiskelijat olivat passiivisemmissä viestijärooleissa opintomatalla. Opiskelija, joka kertoi jo haastattelussa huonosta englannin kielen taidostaan ja epäilyksistään vuorovaikutuksen onnistumisesta opintomatalla, jäi vuorovaikutuskuvausten perusteella opintomatalla passiiviseen tarkkailijan rooliin. Kulttuurienvälisellä kokeneisuudella näyttää siis tämänkin tutkimuksen valossa olevan vahva viestintää tukeva vaikutus.

Ennen matkaa tehdyissä haastatteluissa opiskelijat olivat asettaneet tavoitteikseen muun muassa turistimatkoja syvällisempien vuorovaikutuskemusten saavuttamisen. Ainakin passiivisimman opintomatkaajan kohdalla tämä jäi toteutumatta. On myös huomioitava, että juuri tämä passiivisimpaan rooliin jäänyt matkaaja oli tuonut selkeimmin esille tutustumistavoitteensa. Kielitaito, jonka Barna (1998) ja Ting-Toomey (1999) mainitsevat kulttuurienvälisen kohtaamisen ensimmäiseksi kompastuskiveksi, osoittautui myös tässä työssä merkittäväksi kohtaamisen esteeksi. Uskallus kohdata, tehdä viestintäaloitteita ja vastata paikallisten ihmisten viestintäaloitteisiin on ensiarvoisen tärkeää erityisesti lyhyellä opintomatalla. Omien viestintävalmiuksien riittämättömyys voi olla esteenä kulttuurienväliselle kanssakäymiselle. Uudessa sosiaalisessa ympäristössä käyttäytymis- ja viestintätavat usein muuttuvat moniselitteisiksi ja -merkityksisiksi, joten heikko epävarmuuden sietokyky voi muodostua kohtaamisen ja viestinnän esteeksi, aivan kuten Weaverkin (1993, 140) kirjoittaa.

Tutkimustulosten perusteella voinee olettaa, että opiskelijat olivat opintomatkan ansiosta laajentaneet kulttuurisen erilaisuuden kategorioitaan omakohtaiseen vieraan kulttuurin havainnointiin ja erilaisuuden tiedostamiseen perustuen (Bennett 1993, 23-27). Joidenkin opiskelijoiden kuvauksien voinee nähdä ilmentävän etnosentristä torjuntaa, kun kirjoittaja on esimerkiksi jaotellut viestinnän eroja dualistisesti hyväksi ja huonoiksi (ks. Bennett 1993, 30-46). Yksi opiskelijoista kertoi haastattelussa ”sisällään olevasta pienestä rassistista” ja asenteistaan, joita hän pyrki muuttamaan. Tutkittavan haastatteluvastausten ja vuorovaikutuskuvausten voinee nähdä heijastelevan dualistista, joko-tai, tapaa tarkastella maailmaa. Hänen

kuvauksistaan ilmenee, että hän koki vuorovaikutustilanteet tansanialaisten kanssa hyvin vahvasti joko positiivisina tai negatiivisina. Hänen kuvauksissaan korostui suomalaisen arvomaailman ”oikeudenmukaisuus”, jonka hän koki uhatuksi vieraassa kulttuurissa. Hänen kuvauksistaan heijastelee, että vieraan kulttuurin toimintatapoihin ja viestintään oli haastavaa ja ajoittain mahdotontakin mukautua. Tällä opiskelijalla oli melko vähän aikaisempia kulttuurienvälisiä kokemuksia. Voisi olettaa, että kulttuurienvälisen viestinnän kokemattomuus näkyy hänen kuvauksissaan. Toisaalta erityisesti enemmän kulttuurienvälistä vuorovaikutuskokemusta omaavien opiskelijoiden kuvauksista voitaneen havaita kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehittymismallin hyväksynnän ja sopeutumisen vaiheiden tekijöitä. Esimerkkeinä voidaan pitää niitä kuvauksia, joissa opiskelijat kuvailevat tietojen ja taitojen kehittymistä ja onnistumisen kokemuksiaan vieraan kulttuurin viestinnän tapoihin mukautumisesta.

### **Tulosten tarkastelua vuorovaikutuskuvausten tarkentavien tutkimuskysymysten valossa**

Tulososiossa olen esitellyt vuorovaikutuskuvausten tulokset edellä tarkasteltujen kolmen kategorian, (1) vahvojen tunteiden kokeminen, (2) erilaisuuden havaitseminen ja ymmärtäminen ja (3) vieraan kulttuurin viestintään mukautuminen, kautta. Tässä tarkasteluluvussa käyn seuraavaksi lyhyesti läpi vuorovaikutuskuvausten laajaa päätutkimuskysymystä tarkentavat tutkimuskysymykset (ks. 41) ja niihin saadut vastaukset. Kaikkien tarkentavien kysymysten vastaukset sisältyvät tulososion kolmen vastauskategorian alle. Tämän tutkimuksen laadullista tutkimusaineistoa voi tarkastella monesta eri näkökulmasta ja laadulliselle tutkimukselle ominaisesti kukin lukija muodostaa omat tulkintansa ja arvioi raportissa esitettyjä näkemyksiä. Seuraavan tutkimuskysymyksittäin koostetun tulosten tarkastelun pyrkimyksenä on myös esitellä, miten tutkimuskysymysten tiivistetyt vastauskoonnit suhteutuvat kolmeen laajaan tuloskategoriaan.

*Millaisia vuorovaikutuskokemuksia opiskelijat kuvailevat (positiivisia, negatiivisia, ristiriitaisia)?*

*Positiivisiksi koettujen vuorovaikutuskokemusten osatekijöiksi kuvailtiin:*

- ryhmäkeskeisyyttä
- läheisyyden osoittamista sanallisesti ja sanattomasti
- toisille ihmisille ajan antamista, toisista välittämistä
- ystävälliseksi tulkittua koskettamista, halaamista
- kättelemistä ja tervehtimistä
- käsi kädessä kulkemista
- henkilökohtaisten reviirien pienuutta
- hyväksytyksi tulemisen tunnetta
- hymyilemistä, katsekontaktia
- yhteyden kokemista ilman yhteistä sanallista kieltä
- yhteistä tekemistä ja toimintaa, laulamista, leikkimistä ja tanssimista
- uskontoa yhdistävänä tekijänä
- kohteliaisuutta
- kokemusta, että oli onnistunut mukauttamaan viestintäänsä mielestään vieraan kulttuurin viestintään sopivaksi
- vieraalla kielellä kommunikoimisen onnistumista

*Negatiivisiksi ja/tai ristiriitaisiksi koettujen kohtaamisten osatekijöiksi kuvailtiin:*

- ulkopuolisuuden tunnetta
- itsensä vähemmistön edustajaksi tuntemista
- kokemusta kielitaidottomuudesta ja viestinnän ymmärtämättömyydestä
- tuntemusta väärässä roolissa olemisesta
- epävarmuutta omasta identiteetistä
- sanattoman viestinnän tulkitsemisen vaikeutta
- paikallisten ihmisten erilaisia ja odotusten vastaisia tapoja viestiä ja toimia sekä kykenemättömyyttä tai haluttomuutta mukautua niihin
- erilaisen arvomaailman kohtaamista
- fyysisesti huonoa olotilaa, esimerkiksi väsymystä, nälkää, jännitystä
- epämiellyttäviä tuntemuksia, kun havaitsi, että ei kykenekään toimimaan odottamallaan ja itselleen ominaisena pitämällään tavalla
- vierasta ympäristöä, aikaa, paikkaa ja tilannetta
- vaikeutta tulkita affektiivisten reaktioiden, kuten itkun ja naurun, merkitystä
- oman henkilökohtaisen reviirin uhatuksi kokemista
- liialliseksi koettua kohteliaisuutta
- vaikeutta hyväksyä omien arvojen ja maailmankatsomuksen vastaisia asioita, kun niihin törmäsi vieraassa kulttuurissa
- negatiivisen rooliristiriidan kokemista
- valkoisen rikkaan ulkomaalaisturistin epämurkavaa roolia

*Miten opintomatkaajat kuvailevat kulttuurista erilaisuutta ja sen kokemista?*

*Opiskelijat kuvailivat:*

- objektiivisen kulttuurin erilaisuutta
- erinäköisiä ihmisiä ja erilaista ympäristöä, oppilaiden koulupukuja, maasaiheimon ihmisten näyttäviä, punaisia vaatteita, keihäitä ym.
- odotustenvastaisia näkymiä, esimerkiksi sitä, kuinka kaikki paikalliset asukkaat olivat pukeutuneet kirkkoa varten todella juhlavasti
- oman erilaisuuden havaitsemista, kokemusta värillisyydestä, poikkeavuudesta, tunnetta siitä että oli uudessa kontekstissa vähemmistön edustaja, joka erottui massasta

- ulkomuotoon liittyvien arvostusten erilaisuuden ymmärtämistä, erityisesti naisten muodokkuuden ihailemista, korujen ja värikkäiden vaatteiden runsautta
- sanattoman viestinnän erilaisuutta, esimerkiksi paljoa koskettamista, fyysistä läheisyyttä, maiskuttelua, suuria eleitä
- sanallisen viestinnän erilaisuutta, erilaisia viestintätyyliä
- tervehtimisen erilaisia sanallisia ja sanattomia tapoja
- kohteliaisuuden ilmaisemisen erilaisuutta
- omien individualististen arvojen kohtaamista ja vieraan kulttuurin erilaisen arvomaailman havaitsemista

### *Miten opiskelijat kuvailevat sanallista ja sanatonta viestintää sekä viestintätylejä?*

#### *Opiskelijat kuvailivat:*

- sanallista ja sanatonta viestintää vieraaksi ja monimerkityksiseksi
- kuinka haastavaa oli arvioida, millaisia kysymyksiä oli soveliaista esittää ja miten paikallisten ihmisten esittämiin vaikeiksi koettuihin kysymyksiin olisi pitänyt vastata
- kuinka kummankin viestijän puhuessa muulla kuin äidinkielellään, oli haastavaa onnistua muodostamaan yhteisiä merkityksiä sanoille, viesteille
- kuinka haastavaa oli ilmaista omat mielipiteensä siten, että ei loukkaisi toista
- paikallisten rentoa suhtautumista aikaan ja ajankäyttöön ja näiden tekijöiden vaikutusta viestinnän tapoihin ja viestintätyleihin
- kirjalliseen viestintään liittyen englanninkielisten kirjojen ja matkanjohtajan kirjoittamien suahilinkielisten viestien merkitystä viestinnälle vieraassa kulttuurissa

### *Miten opiskelijat kuvailevat viestintärooleja?*

#### *Opiskelijat kuvailivat:*

- opiskelijan, nuoren naisen, valkoisen rikkaan turistin, tulevan opettajan ja kaverin rooleja
- näiden erilaisten roolien yhteydessä kuvailtiin sukupuolen, iän, etnisyyden, ammatin, varakkuuden ja kielitaidon merkitystä
- naisten ja miesten välistä kanssakäymistä koskevien sääntöjen ja roolien erilaisuutta
- kuinka he olisivat halunneet matkalla säilyttää opiskelijan ja opintomatkaajan roolin, he eivät kokeneet heille tarjottua ”liian arvovaltaista” roolia omakseen, sillä arvelivat sen johtuvan valkoihoisuudestaan ja kouluille viemistään lahjoista
- epämiellyttäväksi valkoisen rikkaan ulkomaalaisturistin roolia
- kuinka heikko kielitaito oli esteenä viestintään osallistumiselle
- kuinka erilaisten toimintatapojen kohtaaminen ja niiden kokeminen negatiivisesti saattoivat saada opiskelijan valitsemaan passiivisen viestijäroolin ja välttelyn strategian
- rooleihin liittyen sitä, millä tavoin he olivat mukautuneet ja osallistuneet vieraan kulttuurin viestintään
- kuinka kulttuurikohtaisen tiedon lisääntyminen sai aikaan muutoksia viestintäkäyttäytymisessä
- oma rooli paikallisten ihmisten esittämiin kysymyksiin vastaajana koettiin haastavaksi

*Millaisia viestintäkumppaneita opiskelijat kohtasivat opintomatallaan ja millaisissa konteksteissa kohtaamiset tapahtuivat?*

- opiskelijat kohtasivat eniten paikallisia opiskelijoita, erityisesti omia tutor-opiskelijoitaan, opettajia, rehtoreita, kampaajia, tori- ja kaupanmyyjiä, erikäisiä miehiä, naisia ja lapsia, maasai-heimon edustajia, matkanjohtajana toiminutta miestä
- kohtaamispaikkoina kuvailtiin katuja eri vuorokaudenaikoina, toreja ja markkinapaikkoja, kirkon pihaa, yliopiston aluetta, opintomatkaajien majapaikkaa ja sen pihaa, maasai-kylää, kampaamoja, jotka saattoivat olla pihalle kyhättyjä lautahökkeileitä, kouluja, rukoushuonetta ja lentokonetta.

### **Opintomatkan anti tulevalle monikulttuuriselle opettajalle**

Tapasin kaikki monikulttuurisen opetuksen opiskelijat Tansanian matkan jälkeen. Kokoavassa keskustelussa jokainen heistä nimesi Tansanian matkan merkittävimmäksi kulttuurienväliseksi kokemuksekseen. Opiskelijat kertoivat, että Tansania oli koettu täysin erilaiseksi kulttuuriympäristöksi ja siellä koetut vuorovaikutuskokemukset erilaisiksi verrattuna heidän aiempiin kulttuurienvälisiin kohtaamisiin. Opiskelijoista se, jolla oli matkalle lähdeettäessä muihin verrattuna eniten kokemusta ulkomailla oleskelusta, kiteytti opintomatkan kulttuurisen kokemuksen tärkeyden seuraavasti.

Tansania on merkittävin kokemus, koska aikaisemmat kokemukset on olleet suht länsimaisia. Vaikka oli kuviteltu ja tutustunu etukäteen Tansaniaan, niin silti se yllätti. Tunne omasta erilaisuudesta ja se, miten ihmiset ottivat vastaan Tansaniassa oli tärkeää. (H5)

Salo-Lee ja Winter-Tarvainen (1995, 81) korostavat, että tulevat opettajat vievät ulkomailla kartuttamansa kulttuurienväliset kokemukset työstämättöminä ja usein tiedostamattominakin mukanaan työelämäänsä. Ulkomaan opintomatkojen ja vaihto-opintojen jälkeen viestinnällisiä kokemuksia ei juurikaan käydä läpi opintojen puitteissa. Tämä näkemys sai tukea tästä tutkimuksesta. Tansanian opintomatka oli tutkimukseen osallistuneiden monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden viimeinen opintojakso, joten heidän monikulttuurisen opetuksen opintonsa päättyivät tätä tutkimusta varten kerätyn aineiston kirjoittamiseen. Tähänkin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kulttuurienväliset vuorovaikutuskokemukset jäänevät tarkemmin ohjatusti käsittelemättä ja analysoimatta. Toisaalta tämän tut-

kimuksen osallistujilla kulttuurienvälisen vuorovaikutuskuvausten kirjoittaminen on kenties osaltaan käynnistänyt viestinnän prosessointia ja reflektointia. Gay (1986, 154) kirjoittaa, että useimpien monikulttuurisen opetuksen tutkijoiden mukaan luokkahuoneessa opettaja on tärkein vaikuttaja tietojen, asenteiden, arvojen ja taitojen suhteen, jotka välittyvät oppilaille kulttuurisesta monimuotoisuudesta (cultural diversity). Monikulttuurisen luokan opettajalla tulisi olla motivaatiota, tietoa ja taitoa huomioida monikulttuurisuus opetuksessaan ja viestinnässään.

Furnham ja Bochner (1990, 122) kirjoittavat, että mitä suurempi kontrasti kotimaan ja vieraan kulttuurin välillä on, sitä hedelmällisemmät mahdollisuudet matkaajalla on kulttuuriseen erilaisuuden kohtaamiseen ja siitä oppimiseen. Tämän tutkimuksen suomalaisopiskelijoiden opintomatka hyvin erilaiseen ei-länsimaiseen maahan on siis uskoakseni tarjonnut hedelmällisen oppimiskontekstin. Se, miten tätä mahdollisuutta kukin opiskelija on voinut hyödyntää kulttuurienvälisenä viestijänä kehittymisen kannalta, on asia erikseen. Tässä työssä keskityttiin tarkastelemaan, millaisia kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia opiskelijoille kertyi kuukauden opintomatalla. Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittyminen ei ollut tämän työn tutkimuskohteena, mutta sen heijastumia voinee nähdä tutkimustuloksissa. Kokemuksellisuus osoittautui merkittäväksi tekijäksi, kun opiskelijat tarkastelivat vieraan kulttuurin vuorovaikutusta. Nykyisten oppimisteorioiden mukaisesti oppijoiden kokemukset nousivat opintomatkaajien vuorovaikutuskuvausten päärooliin.

Tutkimustulosten valossa voi pohtia, millaisia monikulttuurisen opetuksen opettajan valmiuksien kehittämismahdollisuuksia tarjoutui esimerkiksi tämän tutkimuksen osallistujille kuukauden opintomatalla? Tavoitelauseita, kuten tämän tutkimuksen opiskelijoiden opinto-oppaan tavoite "ohjata opiskelijaa pohtimaan omaa ammatti-identiteettiään monikulttuurisessa viitekehyksessä ja kehittää opiskelijan valmiuksia luoda toimintamalleja monikulttuurisessa luokassa ja koulussa", on helppo kirjata, mutta niiden saavuttaminen on haastavaa. Tämänkin tutkimuksen luoma kuva opintomat-



kan tarjoamista vuorovaikutuskokemuksista osoittanee, että esimerkiksi monikulttuurisen luokan opettajan viestintäkompetenssin kehittymisen kannalta olisi tarpeen jatkaa kotimaassa viestinnän opintoja, jotta matkalla koettua kulttuurienvälistä vuorovaikutusta voitaisiin työstää. On myös tarpeen pohtia, millaisin viestintävalmiuksin nämä monikulttuurisiksi opettajiksi erikoistuneet opettajat menevät monikulttuuriin luokkiin. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla on takanaan maassamme vielä nykyään poikkeuksellisen paljon monikulttuurisuusopintoja, joten vielä tärkeellisempää on kysyä, millaisin valmiuksin ilman monikulttuurisuusopintoja valmistuneet opettajat kohtaavat koululuokkansa eri kulttuuritaustan omaavat oppilaat.

## 8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnin ja luotettavuuden kriteerit ovat monitulkintaisempia kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Tutkimuksessa tavoitellaan objektiivisuutta, mutta tutkijan subjektiivisuus ja todellisuuksien relativisuus ovat aina läsnä erityisesti laadullisessa tutkimuksessa. Hirsjärvi ym. (2000, 286) korostavat, että tutkimusteksti on tutkijan tekemä tulkinta valitusta aineistosta ja lähteistä. Tutkimus siis tarjoaa erään näkökulman tarkastella tutkittavaa ilmiötä, eikä se näin ollen tavoittele ”objektiivista totuutta”. Tämä työ tarjoaa näkökulman tarkastella kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kuvailemina.

Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä käytetään termejä validiteetti ja reliabiliteetti. Perinteisesti validius viittaa tutkimusmenetelmän kykyyn mitata sitä, mitä tutkimuksen on tarkoituskin mitata. Reliabiliteetilla puolestaan viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, kykyyn antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Nämä määrällisen tutkimuksen piirissä syntyneet käsitteet eivät perinteisesti ymmärrettyinä sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiperusteiksi. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja pätevyyden kriteerit ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja nimityksiä. (Eskola ja Suoranta 1998, 212; Hirsjärvi ym. 2000, 213-214.) Tässä tutkimuksessa validiteetilla viitataan siihen, saadaanko tutkimuksessa vastattua asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja ovatko aineiston kuvaus ja siihen liitetyt tulkinnat yhteensopivia. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen johdonmukaisuuteen ja tulosten arvioitavuuteen. Toistettavuus ei ole tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellinen tekijä, tutkimuksen kohteena olleiden monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kulttuurienväliset vuorovaikutuskokemukset eivät ole yksiselitteisesti mitattavissa eivätkä toistettavissa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen eri vaiheiden ja menetelmien tarkka ja selkeä raportointi. Laadullisen tutkimusaineiston aineistositaattien tulisi luoda tulkinnalle ja arvioinnille pohjaa. (Mäkelä 1990, 46-47; Syrjälä

ym. 1995, 131; Eskola ja Suoranta 1998, 217; Alasuutari 1999, 106; Hirsjärvi ym. 2000, 214-215.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrittiin lisäämään huolellisella ja johdonmukaisella raportoinnilla sekä käyttämällä kattavasti tutkittavien sanatarkkoja haastattelu- ja kirjoitelmasitaatteja, jotta lukija pystyisi tulkitsemaan ja arvioimaan tutkimusta ja sen tuloksia.

Tämä tutkimus oli lähinnä tapaustutkimus, osallistujiksi valittiin Jyväskylän yliopiston monikulttuurisen opetuksen opiskelijaryhmä, joka oli lähdössä kuukauden opintomatalle Tansaniaan. Tutkittavajoukkoa voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä. Alun perin olin olettanut, että monikulttuurisen opetuksen opiskelijoita olisi yli kymmenen, mutta tutkittavien määrä jäi vähäisemmäksi, koska kyseisenä lukuvuonna opiskelijoita oli vain seitsemän. Tutkimusaineistoa kertyi ryhmäläisten tuottamana kuitenkin tutkimuksen kannalta riittävästi. Mielestäni tässä tutkimuksessa toteutui Eskolan ja Suorannan (1998, 66) nimeämä tavoite, että analysoitavan aineiston tulee muodostaa tutkimuksen tavoitteen kannalta kiinnostava kokonaisuus, tapaus. Alasuutarin (1999, 214) suositus pitäytyä kokonaan laadullisessa aineiston analyysissä, kun tutkimuksessa on hyvin pieni määrä havaintoyksiköitä, oli selvä valinta tämän tutkimuksen osalta.

### **Tutkimusmenetelmien arviointia**

Tutkimuksessa käytettiin kahta eri menetelmää, teemahaastattelua ja kirjoitelmatehtävää. Tutkimusmenetelmien valinta osoittautui mielestäni toimivaksi. Aineistonkeruu tuotti tutkimuksen kannalta oleellista materiaalia ja menetelmät täydensivät toisiaan. Tutkimusprosessin kannalta koin hyödylliseksi, että tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin jo hyvissä ajoin ennen opiskelijoiden opintomatkaa. Ennen Tansanian matkaa tehtyjen teemahaastattelujen avulla pääsin tutustumaan opiskelijoihin ja motivoimaan heitä opintomatkan kirjallista vuorovaikutuskuvaustehtävää varten, jolloin tutkimukseen osallistujat eivät jääneet ”kasvottomiksi” kirjoitelmien kirjoittajiksi.

Haastattelujen tavoitteena oli paitsi kerätä tietoja monikulttuurisen opetuksen opiskelijoista, myös saada opiskelijat pohtimaan kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja viestintää. Jokaisessa haastattelussa saatiin kaikkiin haastattelun teema-alueisiin vastaukset, joten haastattelujen avulla kerättiin kattavasti tietoa opiskelijoista. Uskoisin, että haastattelu ainakin jossain määrin valmisti opiskelijoita tutkimuksen vuorovaikutuskuvausten kirjoittamiseen, koska opiskelijoiden kirjoittamissa vuorovaikutuskuvauksissa pääsääntöisesti keskityttiin viestinnän kuvaamiseen. Haastatteluissa myös pyrittiin sitouttamaan haastateltavat tutkimusprosessiin. Tämä onnistui ainakin sen perusteella, että kaikki tutkittavat osallistuivat loppuun asti aktiivisesti tutkimukseen. Toisaalta motivaation takeena voinee pitää myös sitä, että tutkimusprosessi liittyi kiinteästi heidän monikulttuurisen opetuksen opintoihinsa. Tätä opintokytkestä voi kritisoida, koska sen voi nähdä aiheuttavan tietynlaisia odotuksia myös opintotehtävinä toimineille vuorovaikutuskuvauksille ja näin vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta opintojen puitteissa tehty aineiston keruu mahdollisti tutkimuksessa käytetyt menetelmät, koska laajan haastattelu- ja kirjoitelma-aineiston kerääminen ei ilman opintoja olisi varmaankaan onnistunut.

Erytyisesti vuorovaikutuskuvausten kirjoittaminen vaati opiskelijoilta aikaa ja asiaan paneutumista. Tutkijana koin tutkimuksen toteutumisen edellytykseksi, että tietty opiskelijaryhmä sitoutui tutkimusprosessiin ja että he olivat motivoituneita osallistumaan tutkimukseen. Eskolan ja Suorannan (1998, 23-24) mukaan yksi hyvä tapa kerätä tutkimusaineisto on kirjoituttaa opiskelijoilla opintoihin liittyvää uutta materiaalia. Eskola ja Suoranta toteavat, että näin saadaan opintosuoritusten lisäksi kerättyä kiinnostavaa tutkimusaineistoa, aivan kuten tässä työssä tapahtui. Opiskelijoiden kirjoittamat vuorovaikutuskuvaukset toimivat räätälöidysti sekä tämän työn tutkimusaineistona että heidän monikulttuurisen opetuksen opintosuoritukseksi. Kirjallisen tehtävän heikkoutena pidetään sitä, että sen voi nähdä suosivan niitä tutkittavia, joilta kirjoittaminen sujuu helposti ja jotka pitävät itsensä ilmaisemisesta kirjoittamalla. Näillä tekijöillä on varmaan ollut vaikutusta tämänkin työn kirjoitelmiin. Vieraan kulttuurin vuorovaikutuskoke-

muksia kuvailevan aineiston olisi toki voinut kerätä myös esimerkiksi haastattelemalla opiskelijoita yksitellen tai ryhmänä opintomatkan jälkeen. Toisaalta vuorovaikutuskuvausten kirjoitustehtävän voinee olettaa motivoineen opiskelijoita pohtimaan ja työstämään kohtaamisiaan jo opintomatkan aikana.

Ennen matkaa tehdyt haastattelut olivat polveilevia ja opiskelijat kertoivat paljon itsestään, ajatuksistaan ja kokemuksistaan monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen suhteen. Tutkimustehtävän ulkopuolelle rajautuneet opiskelijoiden itsestä kertomisen osuudet toimivat toisaalta eräänlaisena lisätietona, aivan kuten opintomatkalaisten tiedekunnalleen kirjoittama raportti ja kahden opiskelijan matkapäiväkirjat. Ne eivät sisällyneet varsinaiseen tutkimusaineistoon, mutta tarjosivat näkökulmia työhön. Mielestäni haastattelut myös auttoivat analysoimaan ja ymmärtämään opiskelijoiden vuorovaikutuskuvauksia.

Vuorovaikutuskuvaustehtävää laatiessani päädyin strukturoituun, kriittisten tilanteiden ohjeistusta mukailevaan malliin, koska oletin, että vapaamuotoinen päiväkirjanomainen aineistonkeruu ei olisi kerännyt varsinaisesti viestinnästä kertovaa aineistoa. Tätä oletusta tukee tässä tutkimuksessa se, että yksi tutkittavista antoi tutkijalle materiaaliksi vuorovaikutuskuvaustensa lisäksi koko 104-sivuisen käsikirjoitetun matkapäiväkirjansa ja toinen opiskelija antoi valikoimiaan otteita matkapäiväkirjastaan. Nämä päiväkirjatekstit olivat arvokasta tutkimuksen tausta-aineistoa, mutta nimenomaan vuorovaikutuskokemusten ja viestinnän tarkasteluun ne eivät fokuoituneet. Päiväkirja-aineistot olivat pitkälti matkaajan tuntemusten reflektointia, eivätkä niinkään vuorovaikutuksen kuvailua.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni, että opiskelijat kirjoittivat monipuolisesti sekä positiivisista että negatiivisista vuorovaikutuskokemuksista. Kriittisiä vuorovaikutustilanteita käsittelevästä kirjallisuudesta ja tutkimuksesta valtaosa keskittyy kielteisesti koettujen, ongelmallisten tilanteiden tarkasteluun. Cushnerin ja Brislinin (1996, 257) mukaan usein juuri voi-

makkaita negatiivisia tunteita herättäneet vuorovaikutustilanteet tulevat ihmisten mieleen, kun heitä pyydetään kertomaan merkittävistä tapahtumista vieraassa kulttuurissa. Se miten ihmisiä pyydetään kertomaan kulttuurienvälisistä vuorovaikutuskokemuksistaan, ns. kriittisistä tilanteistaan vaikuttanee siis osaltaan heidän kertomuksiinsa. Tämän tutkimuksen viestijöiden kuvailemien myönteisten tunnekokemusten edustavuus tutkimusaineistossa oli kulttuurienvälisen viestinnän kirjallisuuteen verrattuna erityisessä asemassa. Tähän voisi olettaa vaikuttaneen myös tutkimustehtävän muotoilun, jossa ei käytetty sanaa kriittinen tilanne, vaan puhuttiin yleisesti vuorovaikutustilanteesta ja kohtaamisesta. Kirjoitelmatehtävää voidaan siis pitää siinä suhteessa onnistuneena, että sillä pystyttiin keräämään aineisto, joka kuvasi sekä positiivisia että negatiivisia kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemuksia. Yksi tutkittavista analysoi vuorovaikutuskuvaustensa ”johdannossa” tehtävänantoa.

Kun sain tehtäväksi kuvata kuusi vuorovaikutustilannetta, olin toisaalta innoissani ja toisaalta hieman epäilevä. Jälkikäteen ennakoajatukseni tuntuvat olleen oikeat. Innokkuus kuvaa tehtävän selkeyttä, ohjeita ja mielekkyyttä. Epäily kohdistuu tehtävän laajuuteen, tilanteiden kuvailuun käytettävään aikaan ja ”tilanteiden laatuun”. (1 K johdanto)

Kirjoittajan kirjoitustehtävää kohtaan kuvailema innokkuus sekä heti perään lisätty epäily ovat varmaan aiheellisia. Tehtävänantoa voi pitää onnistuneena siinä mielessä, että kirjoittajat ovat ymmärtäneet sen ja tienneet mitä heidän odotetaan tekevän. Tehtävän pääasiallinen tarkoitus oli toimia ohjenuorana havainnointiin ja tarjota viestinnästä kirjoittamiseen tukikysymyksiä siitä, mitkä asiat olivat oleellisia kirjoitettavaksi. Tehtävä on yksityiskohtaisuudessaan nähtävästi toiminut opiskelijoiden viestinnän tarkastelun apuvälineenä, sillä kuvaukset kertoivat pääosin viestinnästä ja sen kokemisesta. Tehtävänannossa olisi voitu selkeämmin rajata kohtaamisten konteksti tai keskittyä tarkastelemaan jotain spesifimpää vuorovaikutustilannetta. Työn kannalta olisi ollut kenties hedelmällisempää, jos esimerkiksi opetuskontekstin vuorovaikutustilanteet olisivat toteutuneet ennen matkaa tehtyjen suunnitelmien mukaisesti. Tällöin yhtenä mahdollisuutena olisi ollut rajautua työssä tarkastelemaan ja kuvailemaan koulu-

kontekstin vuorovaikutuskokemuksia. Toisaalta kerätyn tutkimusaineiston pohjalta tarjoutui laaja perspektiivi opiskelijoiden vieraan kulttuurin vuorovaikutuskokemusten tarkasteluun.

Vuorovaikutuskuvausten pituus ja kuvailun ja analyysin tarkkuus vaihtelivat. Osa kirjoittajista kuvaili ympäristöä, tapahtumapaikkaa, tilanteeseen osallistujia ja tilanteen kulkua hyvinkin tarkasti. Osa kuvaili kohtaamisiaan suppeammin. Kuvausten erilaisuus oli haastavaa niiden analysoinnin kannalta. Vuorovaikutuskuvaustehtävää voi kritisoida siitä, että kirjoittajat eivät olleet noudattaneet kirjoitelmaohjeistusta, kun he olivat saattaneet sisällyttää yhteen vuorovaikutuskuvaukseen kuvausta useammasta kuin yhdestä vuorovaikutustilanteesta. Mielestäni tutkimuksen kannalta oli kuitenkin mielenkiintoista, miten kuvauksissa eri vuorovaikutustilanteet ja -kokemukset olivat nivoutuneet toisiinsa. Esimerkiksi yhdessä kuvauksessa kirjoittaja on voinut kohdata eri aikoina eri ihmisten kanssa ja yhdistävänä määrittäjänä on ollut tilanteiden yhteinen konteksti, esimerkiksi kampaamo. Näissä useampaa vuorovaikutustilannetta kuvaavissa kirjoitelmissa kanssakäymiskokemukset ja -tilanteet muodostivat eräänlaisen tapahtumien ketjun, jonka kirjoittavat ovat kokeneet merkitykselliseksi kulttuuriseksi vuorovaikutusepisodiksi.

Tutkimuksenteon kaksivaiheisuus ja kahden eri aineiston keruumenetelmän käyttö, joista haastattelu keräsi osaltaan kirjoitelmatehtävää taustoitettavaa aineistoa, oli haastavaa tutkimuksen raportoinnin ja rakenteen kannalta. Aineistolähtöisyys oli tämän kuvailevan tutkimuksen avainsana. Opintomatkaajien vieraan kulttuurin vuorovaikutuskokemuksia ei ole juuri aiemmin tutkittu, joten koin, että Straussin ja Corbinin (1990) aineistolähtöisen gt-menetelmän neuvoista oli hyötyä tutkimusprosessissa. Laajan literoidun teemahaastatteluaineiston ja kirjallisten vuorovaikutuskuvausten käsitteleminen, rajaaminen ja analysoiminen oli työlästä, mutta aineistolähtöisen gt-menetelmän koodausvaiheiden ja erilaisten kategorisointikeilujen avulla aineistosta avautui näkökulma tarkastella opintomatkaajien vuorovaikutuskokemuksia vieraassa kulttuurissa.

## **Tutkija, tutkittava ja lukija subjekteina**

Tutkijan subjektiviteetti ja etnosentrisyys tutkimusta tehtäessä on otettava huomioon. Vaikka tavoitteena on tietty objektiivisuus, ovat tutkijan kokemukset, arvostukset, kulttuuritausta ja ennakoajatukset aina mukana tutkimusprosessissa, vaikka niiden vaikutusta tietoisesti pyrkii jättämään taka-alalle. Kulttuurienvälisen viestinnän alan kirjallisuus ja tutkimus on vahvasti länsimaista ja keskittyy erityisesti Pohjois-Amerikkaan. Aihepiirin länsimaisen tutkimusperinteen näkökulma on tiedostettu ja se tulee esille tutkimuksessa käytetyssä kirjallisuudessa. Tässä työssä olen siitäkin syystä tietoisesti rajautunut suomalaiseen perspektiiviin. Tutkimuksessa tarkastelen oman kansallisen kulttuurin edustajien kuvauksia heidän kokemistaan kulttuurienvälisistä kohtaamisista.

Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut, oliko tutkimuksen kannalta etu, että tutkijalla ei ollut kokemuksia tutkittavien opintomatkan kohdemaasta Tansaniasta? Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta uskoisin, että omakohtaisen kyseisen kulttuurin kokemuksen puuttuminen mahdollisesti avaramman perspektiivin tarkastella tutkittavien kuvailemia vuorovaikutuskokemuksia. Muutoin olen kyllä kartuttanut kotimaassa ja ulkomailla kulttuurienvälisiä vuorovaikutuskokemusta, esimerkiksi matkustamalla rinkka selässä länsimaisesta kulttuurista hyvin erilaisissa maissa, kuten Perussa ja Boliviassa. Kotimaan kulttuurista varsin erilaisen kulttuuriympäristön kohtaamisesta ja siellä viestimisestä on siis omakohtaista kokemusta. Vaikka tämän harkinnanvaraiseen otantaan perustuvan tapaustutkimuksen tulosten pohjalta ei voi tehdä yleistyksiä, tunnistin opiskelijoiden kuvauksia tarkastellessani omiin kulttuurienvälisiin kohtaamisiini liittyviä kokemuksia. Tämän tutkimuksen kaltaisen laadullisen työn tulosten siirrettävyyttä voinee kukin lukija punnita, kuten Alasuutari (1999, 237) kirjoittaa, vertaamalla tutkitulle ilmiölle annetun kuvauksen yleistettävyyttä omiin kokemuksiinsa.



Tämä tutkimus tarjoaa opintomatkaajan näkökulman kulttuurienvälisen kohtaamisen tarkasteluun. Tutkimus on tuottanut uutta tietoa siitä, millaisia vuorovaikutuskokemuksia opiskelijoille voi kertyä vieraassa kulttuurissa lyhytkestoisen opintomatkan aikana. Olen koonnut työhön kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja viestintää koskevaa perustietoa, joten uskon, että raporttia voi hyödyntää kulttuurienvälisen viestinnän opetustyössä niin teoriataustan kuin empirian tuottamien esimerkkienkin avulla. Myös ulkomaille lähtijät löytänevät työstä matkansa kannalta oleellista tietoa. Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat uniikkeja ja vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat niin kulttuuriset, kontekstuaaliset kuin yksilöllisetkin tekijät. Eskolan ja Suorannan (1998, 133) mukaan vieraassa kulttuurissa lähes kaikki tapahtumat ovat tavallaan enigmaattisia eli arvoituksellisia tilanteita. Matkaaja ei tiedä uudessa kulttuurissa arjen tilanteiden piileviä sääntöjä, jotka ovat itsestään selviä paikallisille asukkaille. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden vuorovaikutuskuvauksia voidaan pitää tällaisina enigmaattisina episodeina. Opiskelijoiden kirjoittamat vuorovaikutuskuvaukset osoittavat, että kulttuurienvälisen viestintä vieraassa kontekstissa on arkisten arvoitusten ratkaisemista ja jatkuvaa piilevien sääntöjen opiskelua.

Tämäkin tutkimus osaltaan vahvistaa käsitystä, että vieraassa kulttuurissa oleminen saa yksilön pohtimaan omaa viestintäänsä ja tapojaan toimia sekä kehittää yksilön itsetuntemusta. Ihmisen ennakkotiedot, -käsitykset ja -kokemukset vaikuttavat kulttuuriseen kokemukselliseen oppimisprosessiin. Tämän tutkimuksen kuukauden opintomatalla koettuja vuorovaikutuskokemuksia voidaan pitää eräällä tasolla varsin pinnallisina, lyhyen reflektioajan tuotteina. Se ei kuitenkaan vähennä niiden arvoa uniikkeina kulttuurisina vuorovaikutuskokemuksina. Näilläkin kokemuksilla lienee roolinsa seitsemän monikulttuurisen opetuksen opiskelijan kulttuurisen sensitiivisyyden ja kulttuurienvälisenä viestijänä kehittymisen prosessissa.

## Jatkotutkimushaasteita

Tämän työn jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa hahmotella suuntaviivoja sille, miten lyhytkestoisen opintomatkan vuorovaikutuskokemuksia voisi hyödyntää ja linkittää kulttuurienvälisen viestinnän opiskeluun kotimaassa. Tutkimuksen kohteena voisivat olla niin opintomatkaa edeltävät valmentavat opinnot kuin opintomatkan jälkeinen opiskelu. Jos esimerkiksi opintomatkan jälkeen tutkittavilla olisi mahdollisuus jatkaa viestinnän opiskelua, silloin opintomatkan vuorovaikutuskokemusten prosessoiminen pääsisi oikeuksiinsa. Esimerkiksi opintomatalla koettujen kulttuurienvälisen vuorovaikutuskokemusten tutkiminen kokemuksellisen ja uudistavan oppimisen näkökulmasta (ks. Kolb 1984; Mezirow 1991, 1996; Taylor 1994a, 1994b) tarjoaisi haastavan ja monipuolisen tutkimuskentän.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen syklisen prosessimallin mukaisesti tiettyä kokemusta, esimerkiksi opintomatkan kulttuurienvälisestä vuorovaikutuskokemuksesta, reflektoitaisiin ja sen seurauksena kokemus pyrittäisiin käsitteellistämään. Oppimissyklin mukaan reflektio- ja käsitteellistämisen prosessin kautta oppija muodostaisi uusia näkemyksiä, ajattelu- ja toimintatapoja. Näitä vaihtoehtoisia tapoja, esimerkiksi erilaisista tyyleistä viestiä vieraan kulttuurin edustajan kanssa, voisi kokeilla käytännössä esimerkiksi kulttuurisimulaatioissa. Erityisesti vahvoja tunteita herättäneiden kulttuurienvälisen vuorovaikutuskokemusten käsitteleminen ohjatun kokemuksellisen oppimisen prosessin avulla olisi kulttuurienvälisen viestinnän oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää ja se tarjoaisi kiinnostavan tutkimuskohteen.

Tähän tutkimukseen vaikutti ratkaisevasti se, että monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden opintomatkan kouluvierailut eivät onnistuneet ennen matkaa tehtyjen suunnitelmien mukaan. Opetuskontekstin oli tarkoitus olla tärkeässä roolissa, mutta tutkimus ei tuottanutkaan koulun opetustilanteiden viestinnän kokemuksia kuvailevaa materiaalia. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin nimenomaan tulevia monikulttuuristen luokkien opettajia, olisi

ollut kiinnostavaa tutkia juuri vieraan kulttuurin koulu- ja opetuskontekstin viestintää ja koulussa koettuja vuorovaikutuskokemuksia. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia monikulttuurisen opetuksen opiskelijoiden kokemuksia vieraan kulttuurin opetustilanteiden vuorovaikutuksesta, esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen viestinnän perspektiivistä.

Eräs tutkimukseen osallistuja nostaa kirjoittamiensa vuorovaikutuskuvausten johdannossa esille tärkeän näkökulman siitä, miten opintoryhmäläisten keskinäinen vuorovaikutus olisi myös ollut hedelmällinen vieraassa kulttuurisessa kontekstissa koettujen vuorovaikutuskuvausten lähde.

Miksen voisi ottaa mukaan vuorovaikutustilanteita meidän [suomalaisten] kesken? Olimmehan erilaisessa ympäristössä, kulttuurissa. Olimme tunteet toisemme käytännössä hyvin lyhyen ajan ennen reissua ja jouduimme neljäksi viikoksi samaan tilaan. Kohtasimme toisemme lyhyellä ajalla hyvinkin voimakkaasti kokien. Tiedämme toisistamme nyt matkan jälkeen paljon sellaisia asioita, joita pidempiaikaiset ystävämme eivät tiedä, koska eivät ole "eläneet" meidän kanssamme Afrikan taivaan alla. (1 K johdanto)

Nämä opintomatalla oman kulttuurin edustajien kanssa koetut vieraan kontekstin määrittämät viestintätilanteet olivat nähtävästi olleet kirjoittajille myös tärkeitä (oma)kulttuurisia vuorovaikutuskokemuksia. Ne ovat varmaankin osaltaan vaikuttaneet opiskelijoiden viestinnän havainnoimiseen ja tiedostamiseen, koska oman kulttuurin viestinnän piirteet tulevat selkeämmin esille vieraassa kontekstissa, ehkäpä erityisesti silloin, kun niitä voi peilata toisten suomalaisryhmäläisten viestintäkäyttäytymisestä. Jatkotutkimusten kannalta oman kulttuurin opintomatkatovereiden kanssa koetut vuorovaikutuskokemukset vieraassa kulttuurissa varmaan tarjoaisivat mielenkiintoisen tutkimuskohteen.

Kulttuurienvälisenä viestijänä kehittymisen matkalla omakohtaiset viestintäkokemukset eri kulttuurien edustajien kanssa ovat tärkeitä. Monikulttuurisuus on sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen oppimistehtävä. Ihmisten tulisi tuntea ja ymmärtää muiden kulttuureiden edustajien viestintää, näkökulmia, arvomaailmaa ja käyttäytymistä. Kuten Pekka Himanen (2002) kir-

joittaa, että ”globalisaation synnyttämä lähentyminen ei voi olla kestäväällä pohjalla ilman, että samalla toisten kulttuurien ymmärrys kasvaa. --- Monikulttuurisuuden pohja on jokaisen ihmisen elävä suhde toisiin kulttuureihin”. Kulttuuristen vuorovaikutuskokemusten kartuttaminen olisi hyvä aloittaa aivan pienestä pitäen, jotta kouluista voisi muodostua aidosti monikulttuurisia työympäristöjä. Monikulttuurisessa koulukontekstissa tarvittaisiin tutkimusta niin opetusviestinnän kuin eri kulttuuritaustan omaavien oppilaiden, opettajien ja vanhempien välisestä viestinnästä.

Jaakko Lehtonen (1993, 8-9) kirjoittaa haasteista, joita liittyy työyhteisöjen monikulttuuristumiseen. Hän nostaa esille operatiivisen viestinnän ongelmat koulujen luokissa työskenneltäessä, joissa ei monikulttuuristen jäsenten myötä ole toimivaa yhteistä työskentelykieltä. Työyhteisöissä on tärkeää huomioida esimerkiksi eri kulttuurien edustajien erilaiset käsitykset työmoraalista, oikeudenmukaisuudesta, esimiehen roolista, erilaiset valmiudet ryhmätyöhön ja itsenäiseen työskentelyyn sekä uskonnosta johtuvat ongelmat. Monikulttuurinen jäsenistö tuo uusia haasteita toimivan organisaatiokulttuurin muodostamiseen. Nämä lähes kymmenen vuotta sitten kirjatut monikulttuurisuuden haasteet ovat nyt yhä ajankohtaisempia yhteiskunnassamme ja niiden tutkimukselle viestinnän näkökulmasta olisi tarvetta. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen toimivuus edellyttää viestijöiltä kulttuurienvälisesti sensitiivistä viestinnän tietoa, taitoa ja asennetta. Kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin kehittämisen tulisi olla niin monikulttuuristen luokkien opettajien kuin kaikkien nyky-yhteiskunnan viestijöiden kehitystehtävä.

## KIRJALLISUUS

Alasuutari, P. 1995. Researching culture. Qualitative method and cultural studies. London: Sage.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Kolmas uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Andersen, P. 1997. Cues of culture: The basis of intercultural differences in nonverbal communication. Teoksessa L. A. Samovar, & R. E. Porter (toim.) Intercultural communication: A reader. Kahdeksas painos. Belmont: Wadsworth, 244–255.

Anderson, L. 1994. A new look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 18, 293-328.

Argyle, M., Furnham, A. & Graham, J. A. 1981. Social situations. Cambridge: Cambridge University Press.

Banks, J. A. 1989. Multicultural education: characteristics and goals. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) Multicultural education. Issues and perspectives. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1-25.

Banks, J. A. 1998. Multicultural education: development, dimensions, and challenges. Teoksessa M. Bennett (toim.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth: Intercultural Press, 69-84.

Barna, L. 1998. Stumbling blocks in intercultural communication. Teoksessa M. Bennett (toim.) Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth: Intercultural Press, 173-190.

Barnlund, D. 1989. Public and private self in Japan and the United States. Yarmouth: Intercultural Press.

Batchelder, D. 1993. Using critical incidents. Teoksessa T. Gochenour (toim.) Beyond experience: The experiential approach to cross-cultural education. Toinen painos. Yarmouth: Intercultural Press, 101–105.

Bennett, J., Bennett, M. & Stillings, K. 1979/1988. Intercultural communication workshop. Facilitators guide. Portland State University, Portland, Oregon.

Bennett, J. 1993. Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. Teoksessa R. M. Paige (toim.) Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press, 109-135.

Bennett, J. 1999. A journey through cultural differences (koulutusmate-

riaali). Intercultural Communication Institute, Portland, Oregon.

Bennett, J. & Bennett, M. 1998. Training in intercultural communication (koulutusmateriaali). Elokuu 1998. Jyväskylä Summer School on Intercultural Communication. Jyväskylän yliopisto.

Bennett, M. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2), 179–95.

Bennett, M. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21–72.

Bennett, M. 1998. Intercultural communication: Current perspective. Teoksessa M. Bennett (toim.) *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–34.

Berger, C. R. 1994. Power, dominance, and social interaction. Teoksessa M. C. Knapp & G. R. Miller (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage, 450-507.

Berger, C. R. & Calabrese, R. 1975. Some explorations in initial interactions and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research* 1, 99-112.

Berry, J. W. & Sam D. L. 1997. Acculturation and adaptation. Teoksessa J. W. Berry & M. H. Segall & C. Kagitçibasi (toim.) *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 291-326.

Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. W. 2000. Cross-cultural training: A review. *Applied Psychology: An International Review*, 49 (1), 162-191.

Brislin, R. W. 1993. A culture-general assimilator: Preparation for various types of sojourn. Teoksessa R. M. Paige (toim.) *Education for the intercultural experience*. Toinen painos. Yarmouth: Intercultural Press, 281-328.

Brislin, R. W. & Bhawuk, D. P. S. 1999. Cross-cultural training: Research and innovations. Teoksessa J. Adamopolous & Y. Kashima (toim.) *Social psychology and cultural context: Contributions of Harry Triandis to cross-cultural psychology*. Thousand Oaks: Sage, 205-216.

Brown, P. & Levinson, S. C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press.

Chen, G-M. & Starosta, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. Teoksessa B. R. Burleson (toim.) *Communication*

Yearbook 19. Thousand Oaks: Sage, 353-383.

Cushner, K. & Brislin, R. W. 1996. Intercultural interactions: A practical guide. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage.

Cushner, K. & Brislin, R. W. 1997. Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs. Vol. 2. Thousand Oaks: Sage.

D'Andrade, R. 1984. Cultural meaning systems. Teoksessa R. Shweder & R. LeVine (toim.) Culture theory: essays on mind, self, and emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 88-119.

Dant, W. 1995. Using critical incidents as a tool for reflection. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Yarmouth: Intercultural Press, 141-146.

Ehrenhaus, P. 1983. Culture and the attribution process: Barriers to effective communication. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) Intercultural communication theory: Current perspectives. Beverly Hills: Sage, 259-270.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Flanagan, J. C. 1954. The critical incident technique. Psychological bulletin 51 (July), 327-358.

Furnham, A. & Bochner, S. 1990. Culture shock. London: Routledge.

Gay, G. 1986. Multicultural teacher education. Teoksessa A. Banks & J. Lynch (toim.) Multicultural education in Western societies. London: Holt, Reinhart and Winston, 154-177.

Goffman, E. 1967. Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday.

Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. 1990. Multicultural education in a pluralistic society. Kolmas painos. Columbus: Merrill Publishing Company.

Gudykunst, W. B. 1993. Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. Teoksessa R. Wiseman & J. Koester (toim.) Intercultural communication competence. Newbury Park: Sage, 33-71.

Gudykunst, W. B. 1995. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. Teoksessa R. Wiseman (toim.) Intercultural communication theory. Thousand Oaks: Sage, 8-58.

Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. 1992. Communicating with strangers: An

approach to intercultural communication. Toinen painos. New York: McGraw-Hill.

Gudykunst, W. B. & Ting-Toomey, S. 1988. Culture and interpersonal communication. Newbury Park: Sage.

Gudykunst, W. B. & Ting-Toomey, S. 1996. Communication in personal relationships across cultures: An introduction. Teoksessa W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey & T. Nishida (toim.) Communication in personal relationships across cultures. Thousand Oaks: Sage, 3-16.

Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. 1963. An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues* 19, 33-47.

Hall, E. T. 1959. *The silent language*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. 1976. *Beyond culture*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. 1983. *The dance of life. The other dimension of time*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. 1998. The power of hidden differences. Teoksessa M. Bennett (toim.) *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 53-68.

Harviainen, L. & Lyytikäinen, E. 2000. Viestintäkompetenssi kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Suomalaisten käsityksiä tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestinnästä viestittäessä hollantilaisten kanssa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma.

Himanen, P. 2002. Globaali tasa-arvo on ”yksi helvetin riesa”. Kolumni, *Helsingin Sanomat* 23.3.2002.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos*. Tampere: Kirjayhtymä.

Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences*. Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. 1991. *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.

Hofstede, G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi*. Suom. R. Liljamo. Helsinki: WSOY.



Hoopes, D. S. 1981. Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. Teoksessa M. D. Pusch (toim.) Multicultural education. A cross cultural approach. Toinen painos. Chicago: Intercultural Press, 9-38.

Hoopes, D. S. & Pusch M. D. 1981. Definition of terms. Teoksessa M. D. Pusch (toim.) Multicultural education. A cross cultural approach. Toinen painos. Chicago: Intercultural Press, 2-8.

Infante, D. A. & Rancer, S. R. & Womack, D. F. 1990. Building communication theory. Prospect Heights: Waveland Press.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ohjelma 2001-2002. Jyväskylä: Gummerus, 155-159.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. Jyväskylän yliopisto, 291-293.

Kealey, D. 1990. Cross-cultural effectiveness: A study of Canadian technical advisors overseas. Hull: Canadian International Development Agency, Briefing Centre.

Kim, J. K. 1980. Explaining acculturation in a communication framework. Communication Monographs 47, 155-179.

Kim, Y. Y. 1988. Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory. Philadelphia: Multilingual Matters.

Kim, Y. Y. 1991. Intercultural communication competence. Teoksessa S. Ting-Toomey & F. Korzeny (toim.) Cross-cultural interpersonal communication. Newbury Park: Sage, 259-275.

Kim, Y. Y. 1997. Adapting to a new culture. Teoksessa L. A. Samovar & R. E. Porter (toim.) Intercultural Communication: A Reader. Kahdeksas painos. Belmont: Wadsworth, 404-417.

Kirra, K. M. 2000. The types of problematic phenomena perceived by Finns in their communication with non-Finns: a study of critical incidents. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Kulttuurienvälisen viestinnän pro gradu -tutkielma.

Kokkonen, S. 1998. Kansainvälisyyskasvatuksesta kulttuurien väliseen kohtaamiseen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus.

Latomaa, T. 1996. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista ja tavoitteista. *Kasvatus* 27 (2). Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 206-210.

Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylän yliopisto, 7-30.

Lehtonen, J. 1994. Vaikeneva suomalainen – myytti ja todellisuus. *Tempus* 5/94, 5-8.

Lehtonen, J. 1998. *Silenced by the Culture? (esitelmä)*. Silence, culture, and communication -seminaari. 3.9.1998. Jyväskylä Summer School on Intercultural Communication and Intercultural Relations. Jyväskylän yliopisto.

Lysgaard, S. 1955. Adjustment in a foreign society. *International Science Bulletin* 7, 45-51.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Developing cultural competence in teacher training. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative approaches to intercultural education*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 42-51.

Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. et al. 1996. *Uudistava oppiminen*. Toinen painos. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Moemeka, A. 1996. Interpersonal communication in communalistic societies in Africa. Teoksessa W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey & T. Nishida (toim.) *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks: Sage, 197-216.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Oberg, K. 1960. Culture shock and the problems of adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7, 170-179.

Opetushallitus. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Painatuskeskus.

Paige, R. M. 1993. On the nature of intercultural experiences and intercultural

tural education. Teoksessa R. M. Paige (toim.) Education for the intercultural experience. Toinen painos. Yarmouth: Intercultural Press, 1-19.

Paige, R. M. 1993. Trainer competencies for international and intercultural programs. Teoksessa R. M. Paige (toim.) Education for the intercultural experience. Toinen painos. Yarmouth: Intercultural Press, 169-199.

Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.

Patton, M. Q. 1989. Qualitative evaluation methods. Kymmenes painos. Newbury Park: Sage.

Pennington, D. L. 1989. Interpersonal power and influence in intercultural communication. Teoksessa M. K. Asante & W. B. Gudykunst (toim.) Handbook of international and intercultural communication. Newbury Park: Sage, 261-274.

Porter, R. E. & Samovar, L. A. 1997. An introduction to intercultural communication. Teoksessa L. A. Samovar, & R. E. Porter (toim.) Intercultural communication: A reader. Kahdeksas painos. Belmont: Wadsworth, 5-26.

Pusch, M.D., Seelye H. N. & Wasilewski J. H. 1981. Training for multicultural education competencies. Teoksessa M. D. Pusch (toim.) Multicultural education. A cross cultural approach. Toinen painos. Chicago: Intercultural Press, 86-105.

Pörhölä, M. 2000. Kulttuurin viestintäodotukset ja yleisölle puhuminen. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 16-34.

Ramsey, S. 1996. Creating a context: Methodologies in intercultural teaching and training. Teoksessa H. N. Seelye (toim.) Experiential activities for intercultural learning. Yarmouth: Intercultural Press, 7-24.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.

Salo-Lee, L. 1993. "Teillä on kaunis nappi" – Small talk: Tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintää. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen. Jyväskylän yliopisto, 77-90.

Salo-Lee, L. 1994. Suomalaiset ja kiinalaiset viestijöinä: vahvuuksia ja ongelma-alueita. Teoksessa P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 103-

112.

Salo-Lee, L. 1996a. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja, Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yleisradio, 6-35.

Salo-Lee, L. 1996b. Kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja, Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yleisradio, 36-57.

Salo-Lee, L. 1996c. Ei-kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja, Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yleisradio, 58-71.

Salo-Lee, L. 1997. Kuunteleminen ja palaute monikulttuurisessa kanssakäymisessä. Teoksessa L. Huotari (toim.) Puheen maailma. Suomen Puheopiston 50-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Suomen Puheopisto, 33-36.

Salo-Lee, L. 1998. Conversational silence, social silence and meditative silence: types and impacts of silence in intercultural encounters (esitelmä). Silence, culture, and communication -seminaari. 3.9.1998. Jyväskylä Summer School on Intercultural Communication and Intercultural Relations. Jyväskylän yliopisto.

Salo-Lee, L. & Winter-Tarvainen, A. 1995. Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12, 81-107.

Salonen, R. 2001. Kulttuurienvälinen asiakaspalvelu. Hotellivirkailijoiden näkemyksiä ulkomaalaisten asiakkaiden palvelemisesta ja kulttuurin roolista asiakaspalvelutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma.

Samovar, L. & Porter, R. 1991. Communication between cultures. Belmont: Wadsworth.

Sapir, E. 1964. Teoksessa D. G. Mandelbaum (toim.) Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Berkeley: University of California.

Scollon, R. & Scollon, S. W. 1995. Intercultural communication: A discourse approach. Oxford: Blackwell.

Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data: Methods of analysing talk, text and interaction. London: Sage.

Silverman, D. 2000. Doing qualitative research. Practical handbook. Lon-

don: Sage.

Steinfatt, T. M. 1989. Linguistic relativity. Teoksessa S. Ting-Toomey & F. Korzenny (toim.) Language, communication, and culture. Current directions. Newbury Park: Sage, 35-75.

Stewart, E. C. & Bennett, M. 1991. American cultural patterns. A cross-cultural perspective. Yarmouth: Intercultural Press.

Stohl, C. 1995. Organizational communication. Connectedness in action. Thousand Oaks: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.

Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997. Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Taylor, E. W. 1994a. Intercultural competence: A transformative learning process. Adult Education Quarterly 44 (3), 154.

Taylor, E. W. 1994b. A learning model for becoming interculturally competent. International Journal of Intercultural Relations 18 (3), 389-408.

Ting-Toomey, S. 1999. Communication across cultures. New York: Guilford Press.

Turner, J. H. 1987. Analytical theorizing. Teoksessa J. H. Turner & A. Giddens (toim.) Social theory today. Cambridge: Polity Press, 156-194.

Turunen, K. E. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Turunen, K. E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Ward, C., Bochner, S. L. & Furnham, A. 2001. The psychology of culture shock. Toinen painos. Philadelphia: Routledge.

Weaver, G. R. 1993. Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Teoksessa R. M. Paige (toim.) Education for the intercultural experience. Toinen painos. Yarmouth: Intercultural Press, 137-167.

Whorf, B. L. 1956. Language, thought, and reality. Selected writings of B. L. Whorf. J. B. Carroll (toim.). New York: John Wiley.

Wight, A. R. 1995. The critical incident as a training tool. Teoksessa S. M. Fowler & M. G. Mumford (toim.) Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Yarmouth: Intercultural Press, 127–140.

Yoshikawa, M. J. 1987. Cross-cultural adaptation and perceptual development. Teoksessa Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (toim.) Cross-cultural adaptation. Lontoo: Sage, 140-148.

### **Muut lähteet**

Avoimen yliopiston tarjoama kulttuurienvälinen opetus vuonna 2002. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.avoinyliopisto.fi/public /koulutus\\_aloittain.asp?studyfield=2&studysubject=662#s662](http://www.avoinyliopisto.fi/public/koulutus_aloittain.asp?studyfield=2&studysubject=662#s662)> (Luettu 25.7.2002).

Bennett, M. 1999. Muistiinpanot henkilökohtaisista keskusteluista tutkijan kanssa DMIS-teoriasta. Syksy 1999. Intercultural Communication Institute. Portland, Oregon.

Joensuun yliopiston luokanopettajien koulutuksen monikulttuurisen opetuksen sivuaineopinnot lukuvuonna 2002-2003. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.edu.joensuu.fi/koulutus/default.htm>> (Luettu 25.7.2002).

Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opintotiedot. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.edu oulu.fi/opas/2001/9luku.htm>> (Luettu 22.7.2002).

## KIRJALLINEN OPPIMISTEHTÄVÄ VUOROAIKUTUSKUVAUKSET

Liite 1

**A)** Kirjoita matkan aikana vähintään kolmesta kokemastasi **merkittävästä, mieleesi painuneesta vuorovaikutustilanteesta, jotka auttoivat sinua näkemään ja ymmärtämään kulttuurienvälisen viestinnän (suomalaisen ja tansanialaisen) eroja ja/tai yhtäläisyyksiä**. Voit kirjoittaa tilanteista, joissa olit itse **osallistujana** sekä tilanteista, joita **havainnoit "ulkopuolisena"**. Kirjoita kuitenkin vähintään yhdestä sellaisesta vuorovaikutustilanteesta, jossa olit **itse osallistujana**. Kuvaile vuorovaikutustilanne mahdollisimman **yksityiskohtaisesta** ja pyri kirjoittamaan tilanteesta päiväkirjaasi mahdollisimman "tuoreeltaan". Voit aina täydentää kirjoitelmaasi jälkikäteen. Älä kuitenkaan pyyhi pois jo kirjoittamiasi asioita, vaan lisää uudet ajatukseksi, tulkintasi ja arviointisi kertomuksen jatkoksi. Vuorovaikutustilanteen pohtimisprosessi saa ja sen on tarkoituskin tulla esiin kirjoitelmissasi!

- Missä ja milloin vuorovaikutustilanne tapahtui? Kuvaile tapahtumapaikka.
- Kerro olitko mukana vuorovaikutustilanteessa vai tarkkailitko tilannetta "ulkopuolisena". Miten päädyit joko tarkkailemaan vuorovaikutustilannetta tai osallistumaan siihen?
- Ketkä olivat tilanteessa? Sukupuoli, ikä, kansallisuus, status?
- Mistä tilanne lähti käyntiin? Mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtui?
- Millaista sanallista viestintää osallistujat käyttivät?
- Mistä puhuttiin? Mitä kukin puhui? Miten puhuttiin? Kuka puhui? Kuinka paljon?
- Mitä kieltä/kieliä käytettiin? Miten kielen osaaminen/osaamattomuus vaikutti havainnointiisi, mahdollisesti vuorovaikutukseen osallistumiseesi?
- Miten osallistujat viestivät sanattomasti? Eleet, ilmeet, koskettelu, katse - katsekontakti - sen kesto ja kohde, asennot, etäisyys, tilankäyttö; miten ääntä käytettiin - äänen voimakkuus, painotus, intonaatio, puheen nopeus.
- Miten tunteet, sekä myönteiset että kielteiset, ilmenivät vuorovaikutustilanteessa? Miten kukin osallistuja niitä ilmaisi ja millaisia tunteita ilmaisi? (Esim. iloisuutta, tyytyväisyyttä, hämmennystä, surua, pettymystä, vihaa.)
- Oliko ajalla, ajankäytöllä osuutta vuorovaikutustilanteeseen?
- Millainen ilmapiiri, tunnelma vuorovaikutustilanteessa oli? Tapahtuiko siinä muutoksia? Millä perusteilla sitä arvioit?
- Millaisia ajatuksia ja tunteita sinussa heräsi vuorovaikutustilanteen aikana? Vuorovaikutustilanteen jälkeen? Miten koit tilanteen?
- Miten reagoit tilanteeseen?
- Jos olit itse vuorovaikutustilanteessa osallisena, miten toimit siinä?
- Miten tilanne päättyi?

Pohdi jälkeenpäin tilanteen merkitystä. Mitä vuorovaikutustilanne opetti sinulle? Pohdi miten ja miksi juuri kyseinen tilanne auttoi sinua näkemään ja ymmärtämään kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen eroja ja/tai yhtäläisyyksiä?

**B)** Matkan tavoitteena on nimenomaan kehittää sinua, tulevaa monikulttuurista opettajaa. **Opetustilanteiden viestinnän tarkastelu** on siis varsin hedelmällistä ja opettavaista, ja opetustilanteiden havainnointiin sinulla on runsaasti mahdollisuuksia matkasi aikana. Kirjoita ainakin kolmen opetus- tai ohjaustilanteen vuorovaikutuksesta, jotka auttoivat sinua näkemään ja ymmärtämään monikulttuurisen opetuksen vaatimuksia/haasteita. Voit kirjoittaa sekä tilanteista joissa olit itse **osallistujana** (joko ohjaajana/opettajana/avustajana tai opiskelijana) sekä tilanteista, joita **havainnoit "ulkopuolisena"**. Kirjoita kuitenkin vähintään yhdestä sellaisesta tilanteesta, jossa olit **itse ohjaajana/opettajana Tansaniassa**. Voit esimerkiksi kirjoittaessasi vaikkapa noin tunnin mittaisesta opetus/ohjaustilanteesta kuvailla ensin koko tilanteen tiiviisti ja keskittyä laajemmin ja yksityiskohtaisemmin tarkastelemaan merkittäväksi kokemaasi vuorovaikutusepisodia (esim. opettajan ja oppilaan välillä), joka sisältyi kyseiseen opetus/ohjaustilanteeseen. Tähän kirjoitustehtävään pätevät samat ohjeet kuin A-kohtaankin. Lisäyksenä A-kohtaan pohdintakysymyksiin ovat:

- Milloin ja missä opetus/ohjaus tapahtui? Kuvaile tapahtumapaikka.
- Mitä ohjattiin/opetettiin?
- Opettajan viestintä? (Siis mahdollisesti oma viestintäsi.)
- Oppilaiden viestintä? Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus?
- Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus?
- Millaisia ohjaus/opetusmetodeja tilanteessa käytettiin?

Mitä opit tilanteesta? Miten arvioit tilannetta kokonaisuutena? Miten arvioit sitä pedagogiselta kannalta? Miten ja miksi ohjaus/opetustilanne auttoi sinua näkemään ja ymmärtämään monikulttuuriseen opetukseen liittyviä viestinnän vaatimuksia/haasteita? Vertaile kyseisen/kyseisten tansanialaisten ohjaus/opetustilanteiden vuorovaikutusta suomalaiseen opetuskontekstiin.

**Liite 2****TEEMAHAASTATTELU****Taustatiedot**

- Kertoisitko itsestäsi ja taustastasi?
- Ikä, kotipaikka, koulutausta, kielitaito?

**Tutkittavien kulttuuriset kokemukset**

- Millaisia kulttuurisia kohtaamisia ja kokemuksia vuorovaikutustilanteista sinulla on ollut?
- Ovatko ne tapahtuneet kotimaassa vai ulkomailla?
- Oletko aikaisemmin ollut ulkomailla?
- Missä ja kuinka pitkiä aikoja?
- Miten määrittelisit kulttuurin?
- Mitä mielestäsi on kulttuurienvälinen viestintä?
- Miten suhtaudut monikulttuurisuuteen ja kulttuuriseen erilaisuuteen?

**Motiivit opiskella monikulttuurista opetusta**

- Miksi hait opiskelemaan monikulttuurisen opetuksen koulutusohjelmaan?
- Millaisia odotuksia sinulla oli/on opintojen suhteen?
- Miten olet kokenut opiskelun?

**Tansanian matkaan valmistautuminen ja odotukset**

- Oletko valmistautunut tulevaan Tansanian matkaan? Miten?
- Millaisia odotuksia ja tavoitteita sinulla on matkan suhteen?
- Millainen rooli matkalla on osana monikulttuurisen opetuksen opintoja?