

Helmi Roppola

KASVATUSALAN OPISKELIJOIDEN KULTTUURIENVÄLINEN HERKKYYS

Näkemyksiä moninaisuuden ja erilaisuuden merkityksistä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Toukokuu 2020

TIIVISTELMÄ

Helmi Roppola: Kasvatusalan opiskelijoiden kulttuurienvälinen herkkyys – Näkemyksiä moninaisuuden ja erilaisuuden merkityksistä

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Toukokuu 2020

Viime vuosina kasvanen maahanmuuton myötä moninaisuuteen ja erilaisuuteen liittyvistä aiheista on tullut yhä ajankohtaisempia. Esimerkiksi opettajien valmiudet kohdata kulttuurista erilaisuutta ja suhtautua erilaisiin näkökulmiin ovat tärkeitä aiheita myös opetuksen laadun kannalta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kasvatusalan opiskelijoiden suhtautumista erilaisuuteen ja moninaisuuteen. Tutkimuskysymyksiä olivat, millä tavoin opiskelijat asennoituvat kulttuuriin eroihin, ja minkälaisia merkityksiä opiskelijat näkevät kulttuurisessa moninaisuudessa?

Tutkimuksessa käytettiin Tampereen yliopiston CORE-tutkimus- ja kehittämishankkeesta saatua kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. Tutkimuskohteena oli yhteensä 91 kasvatusalan opiskelijaa, joista 62 oli luokanopettajaopiskelijoita ja 29 varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevia.

Analyyssi toteutettiin sisällönanalyysillä, hyödyntäen aineiston avoimen kysymyksen vastauksia. Opiskelijoiden asennoitumista kulttuuriin eroihin tarkasteltiin teorialähtöisesti hyödyntäen Milton Bennettin (1986) mallia kulttuurienvälisestä herkkyydestä, jonka avulla kuvaillaan suhtautumista kulttuuriin eroihin. Malli sisältää kuusi erilaista orientoitumisen tapaa kulttuuriin eroihin. Moninaisuuden merkityksiä analysoitiin aineistolähtöisesti.

Analyyysin perusteella opiskelijoiden asennoituminen kulttuuriin eroihin jaettiin kolmeen tasoon: Etnosentrismiin, minimisaatioon ja etnorelativismiin. Kasvatusalan opiskelijoiden asennoitumisessa erilaisuuteen oli nähtävissä jonkin verran kulttuuristen erojen merkityksen vähättelyä, mutta myös innokkuutta oppia ymmärtämään uusia näkökulmia. Moninaisuuden merkitykset kategorioitiin kahteen pääluokkaan: yleisiin merkityksiin ja henkilökohtaisiin merkityksiin. Moninaisuus saattoi merkitä opiskelijoille kulttuurien kohtaamista ja yhteiseloja, mutta se yhdistettiin myös asiaksi, joka koskee lähinnä vähemmistöjä. Moninaisuus nähtiin myös omaa toimintaa ohjaavaksi arvoksi ja itsensä kehittämisen keinoksi.

Avainsanat: Kulttuurienvälisyys, kulttuurienvälinen herkkyys, kulttuurienvälinen kompetenssi, toiseus, moninaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KULTTUURIENVÄLINEN HERKKYYS OSANA OPETTAJUUTTA	6
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
3.1	Tutkimustehtävä.....	11
3.2	Aineiston hankinta.....	11
3.3	Aineiston analyysi.....	11
3.4	Tutkimushenkilöt.....	13
4	TULOKSET	15
4.1	Asennoituminen kulttuurisiin eroihin.....	15
4.1.1	<i>Etnosentrismi</i>	15
4.1.2	<i>Minimisaatio</i>	16
4.1.3	<i>Etnorelativismi</i>	17
4.2	Kulttuurisen moninaisuuden merkitykset.....	19
4.2.1	<i>yleiset merkitykset</i>	20
4.2.2	<i>Henkilökohtaiset merkitykset</i>	22
5	POHDINTA	24
5.1	Luotettavuus.....	24
5.2	Johtopäätökset.....	25
	LÄHTEET	29
	TAULUKOT	
	TAULUKKO 1.	19
	TAULUKKO 2.	23

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoitus on tutkia kasvatusalojen opiskelijoiden kulttuurienvälistä herkkyyttä. Kiinnostuksen kohteena on erityisesti se, millä tavalla opiskelijat ylipäänsä suhtautuvat erilaisuuteen, ja minkälaisia ajatuksia heillä on erilaisuuden huomioimisen tärkeydestä. Aihe on ajankohtainen ensinnäkin kasvaneen ylikansallisen liikkuvuuden vuoksi, jolloin tarve lisätä ymmärrystä uudenlaisia näkökantoja kohtaan on tullut yhä tärkeämmäksi. Lisäksi opettajat ovat tärkeässä asemassa yhteiskunnassa tarvittavien taitojen siirtämisessä uudelle sukupolvelle. Opettaja toimii maailmassa olevan tiedon välittäjänä ja hänellä on myös tärkeä rooli oppilaiden kannustamisessa pohtimaan maailman ilmiöitä ja omaa kulttuurista identiteettiään (Kilpiä 2009, 69; Räsänen 2009, 13).

Opettajilta tarvitaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa uudenlaisia valmiuksia. Monikulttuurisuutta ei ole pidetty Suomessa itsestänselvyytenä eikä ”luonnollisena”, minkä vuoksi koulutuksessa on erityisen tärkeää panostaa valmiuksiin toimia moninaisuuden keskellä (Räsänen 2005, 87). Maurice Craftin (2012, 5) mielestä opettajienkoulutuksessa valmistaudutaan liian korostuneesti moninaisen oppilasryhmän opettamiseen, kun tärkeää olisi valmistaa kaikkia oppilaita moninaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen edellytetään nykyään kohdentuvan enemmän lapsen omaan maailmaan, ja sen tarkoitus on auttaa vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä sekä eettisten haasteiden pohdinnassa (Kilpiä 2009, 71).

Pedagogiset keinot oppilaiden opettamisessa ovat olennaisia, mutta myös opettajien asenteet vaikuttavat oppilaiden maailmankuvaan (Räsänen 2009, 15). Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka lapset omaksuvat tarvittavia kulttuurisia taitoja ja lisätä avoimuutta tarkastella ympäröivää maailmaa. Opettaja on roolimalli, joka voi lisätä omalla toiminnallaan ymmärrystä ja empatiaa erilaisuutta kohtaan (Räsänen 2005, 105). Jotta opettaja voisi tukea oppilaan oman kulttuurin merkityksen tunnistamista, hänen on

kyettävä ymmärtämään omaa ajatteluaan ja oltava tietoinen käyttäytymiseensä vaikuttavista tekijöistä. On siksi tärkeää kysyä, kuinka tietoisia kasvatusalojen opiskelijat ovat omista ajattelumalleistaan, sillä samalla voidaan saada myös tietoa opettajankoulutuksen valmiuksista tukea kulttuurienvälistä herkkyyttä.

Tässä tutkimuksessa kysymykseen vastataan analysoimalla varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen moninaisuudesta. Tutkimuksessa hyödynnetään Milton Bennetin (1986) teoriaa kulttuurienvälisestä herkkyydestä. Mallin keskeisen käsitteen, *kulttuurienvälinen herkkyyys*, avulla voidaan tarkastella herkkyyttä havainnoida eroavaisuuksia sekä ymmärtää oman kulttuurisen todellisuuden vaikutus omaan ja muiden toimintaan (Bennett 1986, 181). Samalla tässä tutkielmassa käsitellään kasvatustieteiden opiskelijoiden näkemyksiä kulttuurisen moninaisuuden merkityksistä, joka voidaan nähdä tärkeänä käsitteenä myös kulttuurienvälisen herkkyyden kannalta.

2 KULTTUURIENVÄLINEN HERKKYYS OSANA OPETTAJUUTTA

Ymmärrystä ja kiinnostusta erilaisuuteen voidaan herättää kulttuurienvälisellä kasvatuksella, jolla on tarkoitus kannustaa yksilöä miettimään omaa toimintaansa ja yhteiskunnan tuottamia rakenteita (Kaikkonen 2004, 137). Kulttuurienväliset taidot näkyvät yksilön tietoisuuden lisääntymisenä, esimerkiksi kriittisyytenä kulttuurin käsitettä kohtaan. On tärkeää tiedostaa, että kaikki ihmiset näkevät asiat omasta näkökulmasta, ja yhteisessä vuorovaikutuksessa rakennetaan sekä omaa että muiden identiteettejä. (Dervin & Keihäs 2013, 146–147; Kaikkonen 2004, 37.)

Tutkimuksissa on tullut esille opettajaopiskelijoiden melko kapeita näkemyksiä kulttuurista. Jokisalo, Kukkonen ja Simola (2009, 205) tutkivat opettajaopiskelijoiden näkemyksiä monikulttuurisuudesta, ja havaitsivat, että yli puolet heidän tutkimuksensa opiskelijoista olivat osittain tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajina heidän on tärkeää tuoda opetuksessa esille tietoa eri etnisten ryhmien luonteenpiirteistä. Tällainen näkemys kulttuureista edustaa Dervinin (2013, 120) mukaan kiinteää kulttuurienvälisyyttä, jolloin kulttuurit nähdään muuttumattomina, kiinteinä kokonaisuuksina. Uudessa käsityksessä kulttuurienvälisyydestä korostetaan enemmän kulttuurien jatkuvasti muuttuvaa muotoa, jolloin ihmiset tulisi kohdata ilman ennakkokäsityksiä tämän kulttuurista. Ihmiset ovat yksilöitä, joiden kohtaaminen kulttuurinsa edustajana ei välttämättä vastaakaan kulttuurinäkemysten luomia ennakoajatuksia. (Dervin & Keihäs 2013, 120–121.)

Sitä, kuinka opiskelijat refleктоivat omaa ajatteluaan ja käyttäytymistä, on tutkittu jonkin verran korkeakouluopiskelijoilla. Esimerkiksi Rissanen, Kuusisto ja Kuusisto (2016) käsittelivät tutkimuksessaan kasvatusalojen opiskelijoiden kulttuurienvälisiä herkkyyden kehittymistä korkeakoulun pilottikurssilla,

keskittyen erityisesti uskontoon. Tutkimuksen yksi tärkeä havainto oli se, että opiskelijoiden tietoisuuden herääminen oman ajattelunsa syihin ja perusteisiin vaikutti myös heidän tapaansa suhtautua erilaisiin uskontoihin. Myös Lundgrenin (2009) tutkimuksessa ruotsalaisessa opettajankoulutuslaitoksessa havaittiin itsereflektoinnin olevan tärkeä osa-alue kulttuurisen ymmärryksen kehittämisessä.

Itsereflektoinnilla voidaan tunnistaa ja arvioida omaa ja muiden käyttäytymistä ja pohtia käyttäytymisen syitä ja merkityksiä. Reflektoinnin taitoon ja kykyyn asettua toisen asemaan viitataan usein käsitteellä *kulttuurienvälinen kompetenssi*. Kulttuurisesti kompetentti yksilö kykenee toimimaan tehokkaasti erilaisissa kulttuurienvälisissä tilanteissa, mikä käytännössä tarkoittaa omien ajatusten ja representaatioiden kriittistä tiedostamista, tunnistamista ja analysoimista (Dervin 2013, 128; Kaikkonen 2004, 148). Kulttuurienvälistä kompetenssia opettelemalla voidaan siis kehittää vuorovaikutus- ja tulkintaitoja, sekä sensitiivisyyttä erojen huomioimiselle, empatiaa ja kykyä itsereflektointiin. Olennaista näiden taitojen kannalta on kunnioitus toista kohtaan, jolloin erilaisuutta ja identiteettien moninaisuutta ymmärretään ja arvostetaan. (Kaikkonen 2004, 170, 148.)

Tämän vuoksi oman itsensä ja ympäröivän maailman reflektointi vertailemalla erilaisia kulttuureja toisiinsa tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää, mistä mahdollisesti itsestään selvänä pidetyt näkemykset ovat peräisin. (Kaikkonen 2004, 149; Monroe & Ruan, 4). Kulttuurienvälinen kompetenssi mahdollistaa siksi myös yksilön toimimisen omien arvojensa mukaisesti, pyrkimällä tietoisesti vastustamaan epäoikeudenmukaisuutta (Holm ym. 2009, 190; Räsänen 2005, 105).

Ihmisten kyvyissä havaita kulttuurien olemassaoloa ja vaikutusta toimintaan voidaan nähdä olevan eroja, ja nämä kyvyt voivat kehittyä. Edellytys kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiselle on erilaisten kulttuurien olemassaolon tiedostaminen, sekä niiden hyväksyminen. Tietoisuus oman todellisuuden ulkopuolella olevasta todellisuudesta ei ole mahdollista, jos yksilöllä ei ole ymmärrystä omasta kulttuuristaan ja näkemyksistään. (Bhawuk ym. 2008, 379–380.) Milton Bennettin *kulttuurienvälisen herkkyyden mallin* (developmental model of intercultural sensitivity, DMIS) ajatuksena on, että mitä paremmin yksilö tunnistaa kulttuurisia eroja, sitä paremmat lähtökohdat hänellä

on myös kulttuurisen kompetenssinsa kehittämiseen. *Kulttuurinen herkkyy*s kuvataan mallissa maailmankuvan muuttumisena ja laajenemisena, jolloin yksilö kykenee näkemään oman kulttuurinsa ulkopuolelle. Tämä mahdollistaa kulttuurienvälisten taitojen ja ajattelun kehittymisen ja toteutumisen käytännössä. (Bennett & Bennett 2001, 14; Hammer ym. 2003, 423.) Kulttuurisesti herkkä yksilö ymmärtää paremmin sekä omaa että muita kulttuureja, ja on tietoinen omista asenteistaan. Mitä paremmin yksilö kykenee sulautumaan erilaisiin kulttuureihin, sitä helpommin omaa käyttäytymistä voidaan ohjailta sen mukaan, minkälaisia normeja kulloisessakin kulttuurissa odotetaan (Durocher 2007, 143).

Konstruktivismiin mukaisesti oppimisen nähdään DMIS:ssä tapahtuvat valmiisiin rakenteisiin pohjautuen, eli ihmisten aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka hän havainnoi maailmaa (Bennett 2017). Jokaisella on omanlaisensa todellisuus, jonka kautta hän näkee maailman ja suhtautuu erilaisuuteen. Kulttuureihin voidaan suhtautua etnosentrisesti tai etnorelativistisesti. Yksilön etnosentrinen maailmankuva tarkoittaa oman kulttuurin näkemistä ainoana oikeana todellisuutena, jolloin yksilöllä on todennäköisemmin kokemusta vain omasta kulttuurista. Oma kulttuuri luo yksilölle ymmärrettävän ja turvallisen todellisuuden, jonka ulkopuoliset nähdään mahdollisena uhkana. (Hammer ym. 2003, 423; Dervin & Keihäs 2013, 98, 100.)

Etnosentrinen asenne saattaa tehdä kohtaamisista jo lähtökohtaisesti epätasa-arvoisia, koska tilanteita ohjaavat yksilön ennakkonäkemykset toisesta osapuolesta. Kun omaa kulttuuria pidetään ainoana oikeana, toiselle osapuolelle ei välttämättä anneta edes mahdollisuutta tulla esille omana itsenään. Kulttuuri voi rajoittaa todellisuuden hahmottamista, jos maailma ymmärretään vain omasta näkökulmasta katsoen. Kulttuurisen herkkyyden kehittyessä etnorelativistiseen tasoon, kulttuuri ja erilaisuus voidaan kuitenkin kokea eri tavoin, sillä yksilö ymmärtää oman kulttuurinsa olevan vain yksi monista kulttuureista. (Hammer ym. 2003, 423; Räsänen 2005, 104.)

Bennettin (2017, 1) malli perustuu ajatukseen siitä, että ihmiset luovat mieleessään rajoja itsensä ja muiden välille, luoden kuvaa toisista. *Toiseudella* viitataan ihmisten tapaan erottaa itsensä erilaisesta ja vieraasta, jolloin syntyy näkemys itsestä erillisistä muista, ”meistä ja heistä”. Ominaisuudet, joita toisiin liitetään, liittyvät usein stereotyyppioihin. (Löytty 2005, 162; Staszak 2008, 2.) Bennettin mallin tarkoituksena on kuvata yksilön erilaisia orientaatioita

kulttuurisia eroja kohtaan. Näitä vaiheittain eteneviä orientoitumisen tapoja on mallissa kuusi: kieltäminen, defensiivisyys, minimisaatio, hyväksyntä, sopeutuminen ja integraatio.

Kieltäminen tarkoittaa sitä, että yksilö näkee oman kulttuurinsa ainoana olemassa olevana todellisuutena, jolloin muut kulttuurit nähdään erilaisina ja vieraina. *Defensiivisyyden* vaiheessa kulttuurien olemassa olosta ollaan tietoisempia, mutta näkemykset rakentuvat edelleen stereotyyppien varaan. Verrattuna kieltämisen vaiheeseen, defensiivinen yksilö saattaa tietoisemmin vastustaa kulttuurisia eroja, sillä oma kulttuuri nähdään muita parempana. *Minimoivasti* orientoitunut yksilö näkee asiat oman kulttuurinsa kautta, ja olettaa näkemystensä olevan universaaleja ja kaikkien kulttuurien pohjimmiltaan samanlaisia. Kulttuuristen erojen olemassaoloa siis vähätellään. Kieltäminen, defensiivisyys ja minimisaatio ovat orientoitumisen tapoja, joissa korostuu oman kulttuurin näkeminen keskeisenä todellisuutena, jossa tavat toimia ovat itsestäänselvyyksiä. (Bennett 2004, 62; Hammer ym. 2003, 423–424.)

Hyväksynnän, sopeutumisen ja integraation vaiheissa yksilö tunnistaa erilaisten kulttuurien olemassaolon. *Hyväksyntä* on vaihe, jossa yksilö tiedostaa kulttuuristen erojen olemassaolon vuorovaikutustilanteissa, ja tietää, etteivät hänen omat kulttuuriset tapansa ole ainoa tapa toimia. *Sopeutunut* yksilö on oppinut näkemään asiat monesta eri näkökulmasta, ja osaa toimia tilanteissa tietyn kulttuurin vaatimalla tavalla. *Integroitunut* yksilö liikkuu sujuvasti eri kulttuurien välillä, ja saattaa kokea olevansa osa useampaa kulttuuria. (Bennett & Bennett 2001, 14; Hammer ym. 2003, 425.)

Milton Bennettin mallia ovat hyödyntäneet Suomessa muun muassa Kuusisto ym. (2015), jotka tutkivat opettajien ja opiskelijoiden kulttuurienvälistä herkkyyttä. Kuusisto ym. (2015) havaitsivat opiskelijoilla opettajia enemmän etnosentristä ajattelua. Ruokosen ja Kairavuoren (2012) tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset olivat todennäköisemmin etnorelativistisella tasolla, jos heidän äidinkieliensä oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Näiden tutkimusten yksi johtopäätös oli, että etnorelativistisella tasolla olevat ihmiset ovat saaneet enemmän kokemusta sekä kulttuurienvälisistä tilanteista, että oman itsensä reflektoinnista.

Nämä tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, että opettajaopiskelijoilla on hyvät mahdollisuudet kehittää kulttuurienvälistä kompetenssiaan ja olla

kulttuurisesti herkkiä erilaisuuden havaitsemiselle, jos opetuksessa annetaan mahdollisuuksia reflektoida omia näkemyksiä. Kahlin ja Löfströmin (2016, 306) tutkimuksessa tarkasteltiin Suomalaisen yliopiston opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä monikulttuurisuudesta. Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti opiskelijat yhdistivät käsitteen yleensä ulkomaalaisiin ja toisiin maihin. Monikulttuurisuuden käsite vaikutti herättävän myös erilaisia ajatuksia opettajissa, eikä käsitteen määritelmästä vaikuttanut olevan yhtenäistä näkemystä. (Kahl & Löfström 2016, 306, 311.) Esimerkiksi moninaisuuden käsitteen pohtiminen voi olla siis reflektointia, joka antaa tietoa ajatuksista kulttuurisia eroja kohtaan, mutta lisää parhaimmillaan myös ymmärrystä omasta todellisuudesta. Kulttuurinen herkkyys osana opettajuutta on siis pohdintaa oman toiminnan vaikutuksesta muihin sekä oman maailmankuvan pohtimista suhteessa moninaisuuden ja erilaisuuden merkityksiin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, kuinka herkkiä kasvatustieteen opiskelijat ovat kulttuurien välisten erojen havaitsemiselle, ja kuinka he suhtautuvat erilaisuuteen ja moninaisuuteen.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millä tavoin opiskelijat asennoituvat kulttuuriin eroihin?
2. Minkälaisia merkityksiä opiskelijat näkevät kulttuurisessa moninaisuudessa?

3.2 Aineiston hankinta

Käytän tutkimuksessani valmista aineistoa, joka on saatu meneillään olevasta CORE-tutkimus- ja kehittämishankkeesta (2019–2022), jonka vastuullisena tutkijana toimii Inkeri Rissanen. Projektin tarkoituksena on tutkia opettajien ja opiskelijoiden kulttuurienvälisiä valmiuksia ja uskomuksia kulttuurisesta moninaisuudesta. Tutkimuksessa on haastateltu kasvatustieteen opiskelijoita verkossa kyselylomakkeella, joka on sisältänyt sekä monivalintakysymyksiä, että avoimia kysymyksiä. Käytän tässä tutkimuksessa kyseisen aineiston yhden avoimen kysymyksen vastauksia. Opiskelijat ovat vastanneet kysymykseen: ”*Jokaisella on oma käsitys ja kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta. Mitä se merkitsee Sinulle?*”.

3.3 Aineiston analyysi

Jotta saataisiin selville, minkälaisia näkemyksiä ja merkityksiä opiskelijoilla liittyy esimerkiksi moninaisuuteen, tarvitaan tietoa, jolla yksilöiden ajattelua voitaisiin paremmin ymmärtää. Tämän vuoksi tutkimus toteutetaan laadullisena. Tutkittavien omat näkökulmat tulevat laadullisessa tutkimuksessa paremmin

kuuluviin kuin määrällisessä tutkimuksessa, ja aineistoon voidaan perehtyä monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Aineiston analyysi toteutetaan sisällönanalyysilla, jota käyttäen aineistosta voidaan saada sitä yleisesti kuvaileva sanallinen tiivistelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91). Tuomen ja Sarajärven (2018, 84–85) mukaan sisällönanalyysi etenee siten, että aineistossa esiintyvät tutkimuksen kannalta kiinnostavat lauseet muotoillaan pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Ilmaisut luokitellaan ala- ja yläkategorioihin, joita vähitellen yhdistellään. Samalla aineistoa on rajattava siten, että tutkimusongelman kannalta epäolennaiset asiat jätetään lopullisen analyysin ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–85, 92.) Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opiskelijoiden kulttuurisesta herkkyydestä ja siitä, kuinka opiskelijat puhuvat moninaisuudesta ja erilaisuudesta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta teorialähtöisesti, eli deduktiivisesti. Tällöin analyysin kehyksen muodostaa aikaisempi teoria, joka ohjaa analyysia valmiiden kategorioiden kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82–83). Analyysiin pohjana käytettiin Milton Bennettin kulttuurienvälisen herkkyyden teoriaa, jonka valmiita kategorioita ovat kieltäminen, defensiivisyys, minimisaatio, hyväksyntä, sopeutuminen ja integraatio. Ensisijaisesti analyysissa lähdettiin etsimään näitä kategorioita, mutta analyysin edetessä kategoriat päätettiin jakaa kolmeen osaan: *etnosentrismiin*, *minimisaatioon* ja *etnorelativismiin*. Hammer, Bennett ja Wiseman (2003) ovat todenneet tekemiensä tutkimusten pohjalta, että minimisaatiota voidaan kuvata siirtymävaiheeksi etnosentrismiin ja etnorelativismiin välillä. Samanlaista jakoa ovat aikaisemmin käyttäneet Suomessa muun muassa Kuusisto ym. (2016) tutkiessaan opettajien ja opiskelijoiden kulttuurienvälisestä sensitiivisyydestä.

Tutkimushenkilöiden vastauksista muodostettiin pelkistettyjä lauseita, jonka jälkeen samankaltaisia lauseita alettiin yhdistellä. Näistä yhdistelmistä muodostettiin kategorioita, joista alettiin etsimään kulttuurienvälisen herkkyyden astetta kuvailevia piirteitä. Kategorioiden diagnosoinnin apuna käytettiin Milton Bennettin kulttuurienvälisestä herkkyydestä käsittelevää kirjallisuutta, jonka avulla analyysirunkoon muodostettiin valmiita kategorioita, joihin vastauksia lajiteltiin. Yhtenä analyysiyksikkönä toimi esimerkiksi ”yhdenvertaisuuden korostaminen”, jota kuvaavat alkuperäisilmaisut on lihavoitu seuraavissa lainauksissa:

Monien eri kulttuurien kohtaamista ja elämää rinnakkain **samanarvoisina**.

Jokainen on erilainen niin syntyperältään, kulttuuriltaan, elämäkokemukseltaan ja luonteeltaan. Kaikki olemme yhtä arvokkaita eli **kaikkia tulee arvostaa ja kunnioittaa**.

Toiseen tutkimuskysymykseen perehdyttiin aineistolähtöisesti, eli induktiivisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman mukaisia analyysiyksiköitä. Tarkoituksena aineistolähtöisyydessä on, että aikaisemmat teoriat tai tieto eivät vaikuttaisi analyysiin, vaan analyysin lopputulos olisi puhtaasti peräisin aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Aineistosta etsittiin moninaisuuden merkityksiä kuvaavia luokkia:

Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle sitä, että on rikkaus, jos yhden valtion sisällä näkyy useita **eri kulttuureja rinnakkain**.

Erilaisia kulttuureja **samassa paikassa**.

Kuten ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, aineistoon perehtymisen jälkeen vastaukset pelkistettiin yksinkertaisemmiksi lauseiksi, joista etsittiin samankaltaisia ilmaisuja. Näistä muodostettiin kategorioita, joita lähdettiin yhdistelemään siten, että ilmaisuille muodostui sekä ylempiä että alempia kategorioita. Lainauksissa lihavoidut kohdat ovat analyysiyksiköitä, joiden perusteella muodostettiin kategoria ”kulttuurien rinnakkaiselo”.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen aineisto kvantifioitiin, eli kuhunkin kategoriaan liittyvät maininnat laskettiin. Kvantifioimisella voidaan saada lisätietoa, jota aineiston laadullinen kuvailu ei tuota (Tuomi & Sarajärvi 2018, 100). Frekvenssien laskemiseen päädyttiin, koska sillä tavalla voidaan paremmin ymmärtää, millä tavalla opiskelijoiden vastaukset jakautuvat kuhunkin kategoriaan.

3.4 Tutkimushenkilöt

CORE-tutkimus- ja kehittämishankkeen kyselylomakkeeseen ovat vastanneet varhaiskasvatuksen opettajiksi, luokanopettajiksi, aineenopettajiksi ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen ohjelmassa opiskelevat, sekä mahdolliset muut kasvatusalan opiskelijat (N= 196). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi

rajataan koskemaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita ja luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimushenkilöistä 29 on varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevia ja 62 luokanopettajaopiskelijoita, eli yhteensä tutkittavia on 91 henkilöä. Luokanopettajiksi opiskelevista 54 on naisia ja 7 miehiä, ja varhaiskasvatuksen opiskelijoista 27 on naisia ja miehiä on yksi. Yhteensä naisia on siis 81 ja miehiä 8. Iältään opiskelijat ovat 19–51-vuotiaita, joista suurin osa (22 %) oli 21-vuotiaita, eli vuonna 1998 syntyneitä. Ikäjakauman keskiarvo on 25,9 vuotta ja keskihajonta 7,76 vuotta. Yli puolella tutkittavista (62 %) ei ole aiempaa opetuskokemusta, loppuilla kokemuksen määrä vaihtelee kolmesta kuukaudesta neljääntoista vuoteen.

4 TULOKSET

4.1 *Asennoituminen kulttuurisiin eroihin*

4.1.1 Etnosentrismi

Etnosentrisyyttä oli havaittavissa vastauksissa, jossa korostuivat uhkan kokemus, erilaisuuden kategorisointi sekä välinpitämättömyys moninaisuutta kohtaan. *Uhkan kokemukseen* liittyen ”*oman kulttuurin asema*” huolestutti tai tunteet toisia kulttuureja kohtaan ilmaistiin olevan ”*ristiriitaisia*”. Etnosentrisessä ajattelussa muut kulttuurit ja arvot saatetaan kokea jopa hyökkäyksenä omaa arvomaailmaa kohtaan, jolloin suhtautuminen erilaisuuteen on varautunutta (Bennett 2004, 65).

Joissakin vastauksissa moninaisuus yhdistettiin tiettyihin ihmisryhmiin, mikä luokiteltiin *erilaisuuden kategorisoinniksi*. Kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessa saatettiin mainita esimerkiksi maahanmuuttajat ja vähemmistöt: ”*Ensimmäisenä tulee mieleen eri uskonnot, vammaisuus ym. vähemmistöt*”. Kun kulttuurisiin eroihin suhtaudutaan välinpitämättömästi tai niiden olemassaoloa ei nähdä lainkaan, on helpompi yhdistää eroavaisuudet osaksi jotain tiettyä ryhmää (Bennett 2004, 63). Moninaisuus tulkitaan näissä vastauksissa toisiksi ihmisiksi, jotka eivät ole valtaväestöä. Tällaista ajattelua on nähtävissä esimerkiksi seuraavissa vastauksissa:

Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle sitä, että edustaa jotakin muuta kulttuuria tai kulttuurista alkuperää kuin valtaväestö.

Kulttuurinen monimuotoisuus näyttäytyy itselleni lähinnä eri syntyperät omaavina henkilöinä, joiden juuret ovat muualla kuin Suomessa.

Välinpitämättömyys kulttuurisia eroja kohtaan saattoi tulla esille myös vastauksissa, joissa moninaisuutta ei pohdittu laajemmin. Osa näistä vastauksista luokiteltiin etnosentrisiksi myös silloin, kun moninaisuudesta puhuttiin myönteisenä asiana tai rikkautena. Tällöin moninaisuutta ei kuitenkaan

ollut pohdittu laajemmin, ja moninaisuus saattoi olla jotain, jota on ehkä opittu pitämään tärkeänä arvona yhteiskunnassa:

Pidän kulttuurista moninaisuutta rikkautena, mutta koen tietäväni asioista vielä liian vähän, jotta osaisin sanoa esimerkiksi mielipiteitä näistä.

Asia jota jokaisen pitää enenevässä määrin huomioida. Henkilökohtaisessa elämässä ei silti kovin olennainen osa arkeani.

Bennettin (2004, 69) mukaan joistakin ihmisarvoa korostavista arvoista saatetaan puhua myönteiseen sävyyn, vaikka kulttuureihin suhtautuminen olisi etnosentristä. Tällöin arvo saattaa olla poliittisesti korostettu ja yhteiskunnassa tärkeänä pidetty, jolloin se saatetaan mainita myönteiseen sävyyn, vaikka todellisuudessa arvon merkitystä ei välttämättä osata tarkemmin arvioida (Bennett 2004, 69; Hernandez & Kose 2011, 515).

Joissakin vastauksissa moninaisuuden arvostaminen yhdistyi yhdenvertaisuuden ja huomioonottamisen korostamiseen. Tämän kaltaiset vastaukset luokiteltiin minimisaatioksi.

4.1.2 Minimisaatio

Minimisaation vaiheessa korostamalla samankaltaisuutta voidaan jättää huomioimatta eroavaisuudet ja pyrkiä kulttuurien sopuisaan yhteisloon. Tällöin kuitenkin korostetaan usein arvoja, jotka ovat ominaisia omalle kulttuurille, eikä oteta huomioon sitä, että esimerkiksi tasa-arvolla voi olla monia eri merkityksiä eri kulttuureissa. (Bennett 2003, 249.)

Kaikkien *yhdenvertaisuuden korostaminen* oli selkein minimisaatiota kuvaileva tapa puhua moninaisuudesta. Moninaisuutta pidettiin näissä vastauksissa tärkeänä asiana, joka ”*merkitsee jokaisen ihmisarvoa*”:

Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle sitä, että kaikki ovat samanarvoisia ja yhdenvertaisia, eikä ketään syrjittäisi minkään yksilön ominaisuuden vuoksi.

Kaikkien ihmisten *hyväksyminen omana itsenään* korostui useassa vastauksessa. Jokaisen hyväksyminen sellaisena kuin on, voidaan tulkita länsimaiseksi ihanteeksi, joka minimisaation vaiheessa saatetaan nähdä tärkeänä arvona kaikkialla ja kaikissa tilanteissa (Bennett 1986, 190).

Seuraavissa esimerkeissä puhuttiin yhdenvertaisuuden lisäksi juuri kaikkien mahdollisuudesta olla oma itsensä:

Jokainen hyväksytään sellaisena kuin on, koskien ulkonäköä, toimintatapoja... Kunhan nämä toteutetaan muita ihmisiä kunnioittaen. Jokainen ihminen on yhtä tärkeä.

Minun on vaikeaa kuvitella itseäni sellaisena ihmisenä, joka ei esimerkiksi hyväksyisi kaikkia ihmisiä juuri sellasena kuin he ovat.

Vaikka minimisaation vaiheessa ollaan tietoisempia eroavaisuuksista ja hyväksytään kulttuuriset erot, jätetään kulttuuristen erojen merkitys esimerkiksi kommunikaatiossa huomioimatta ja nähdään kaikkien ihmisten toimivan ja käyttäytyvän samojen periaatteiden mukaisesti (Bennett 2004, 67). Yhdenvertaisuuden korostaminen on esimerkki oletuksesta kaikkien ihmisten pohjimmiltaan samanlaisista arvoista. Seuraava vastaus kuvaa selkeämmin juuri kulttuuristen erojen merkityksen vähättelyä yhdenvertaisuuden korostamisella:

Hämmentävä kysymys. Mielestäni jokaisella saa ja onkin se oma käsitys ja kokemus tästä, ei kai siitä mielipiteitä pitäisi olla. Jokainen saa ajatella niinkuin ajattelee, kunhan on yhdenvertainen.

Kulttuuristen erojen olemassaolon merkitystä ei vastauksessa tuoda esille, vaan kysymykseen suhtaudutaan lähinnä kummastellen. ”Kunhan on yhdenvertainen” vaikuttaa vastauksen perusteella riittävältä toimintatavalta, jolloin moninaisuutta ei nähdä tärkeänä pohtimisen aiheena esimerkiksi ihmisten kohtaamisen kannalta.

4.1.3 Etnorelativismi

Halukkuus tutustua uusiin ihmisiin ja kulttuurisen moninaisuuden näkeminen mahdollisuutena uuden oppimiseen luokiteltiin kuuluvaksi etnorelativismiin. Motivaatio vuorovaikutukseen erottaa etnorelativistisen ajattelun esimerkiksi minimisaatiosta, jossa kulttuurien kohtaamisen ei koeta vaativan erityistä harjoittelua.

Halu kommunikoida näkyi aineistossa mainintoina kohtaamisesta ja puheena uusista ystäväistä. Etnorelativistisessa suhtautumisessa kulttuureihin kommunikaatio nähdään tienä uusien näkökulmien ymmärtämiseen:

Se merkitsee sitä, että kulttuurit kohtaavat ja mielestäni se on aina hyvä asia, sillä silloin voidaan ymmärtää toisia kulttuureja ja niiden edustajien valintoja ja ajatusmaailmaa .

Eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamista ja heidän kulttuureihin tutustumista. Ennakkoluulottomuutta uutta kohtaan.

Erilaisten näkökulmien ymmärtäminen oli selkeä etnorelativistisuutta kuvaileva näkemys aineistossa. Tällöin eroavaisuuksia kulttuureissa haluttiin nähdä ja ymmärtää. Moninaisuuden nähtiin olevan ” *halua ymmärtää erilaisia näkökulmia ja kulttuureja*” sekä ”*tutustua ja ottaa itselle vieraista asioista selvää*”. Etnosentrinen suhtautuminen kulttuureihin voi näkyä motivaationa etsiä uusia mahdollisuuksia tutustua kulttuureihin (Bennett, Bennett & Allen 2003, 262). Moninaisuus mahdollistaa useamman erilaisen näkökulman olemassaolon, ja ”*auttaa näkemään asioita usealta eri kantilta ja opettaa jotakin uutta*”. Opiskelijoiden vastauksissa korostuivat erityisesti mahdollisuus nähdä asioita uudesta näkökulmasta:

Kulttuurinen moninaisuus on itselleni erittäin tärkeä asia. Eri kulttuurien ja niiden tapojen tunteminen voi avartaa ihmisen ajattelumaailmaa ja auttaa suhtautumista ympäröivää maailmaa kohtaan.

Kolmas asia, jossa oli nähtävissä etnorelativistista suhtautumista erilaisuutta kohtaan, oli *tietoisuus kulttuurien vaikutuksesta ajatteluun*. Tähän osioon luokiteltiin aineiston kohtia, joissa ilmaistiin esimerkiksi kaikilla olevan ”erilaisia näkökulmia asioihin”. Lisäksi tietoisuuden olemassaolo oli pääteltävissä vastauksista, joissa tuotiin esimerkiksi esille mahdollisia moninaisuuden haasteita. Sen lisäksi, että otettiin huomioon erilaisten näkökulmien olemassaolo, opiskelijat pohtivat sitä, millä tavalla eri näkökulmat saattavat vaikeuttaa kommunikointia. Omien arvojen ja näkökulmien säilyttäminen, mutta samalla erilaisten näkökulmien ymmärtäminen nähtiin tärkeänä:

Suomalainen kulttuuri on itselleni tärkeä, mutta toisaalta on mielestäni myös tärkeää ymmärtää muita kulttuureja ja erilaisia ihmisiä. Tämä ymmärrys ei kehity, ellemmme ole tekemisissä muista kulttuureista tulevien kanssa. Siksi Suomessa pitääkin kehittää sitä, kuinka pystyisimme ottamaan huomioon paremmin myös vieraat kulttuurit, mutta kuitenkin pystyisimme säilyttämään meille ominaisen kulttuurin piirteet.

Kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa sitä, että erilaiset kulttuurit, kielet ja katsomukset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle uuden oppimista, rikasta kulttuuria ja toisaalta myös

erilaisia haasteita, esim. erilaisia aikakäsityksiä ja mahdollisesti ristiriitaisia aatteita

Haasteiden huomioonottaminen luokiteltiin etnorelativistiseksi ajatteluksi siksi, että se osoittaa tietoisuutta eri kulttuurien vaikutuksesta kommunikaatioon ja näkökulmiin. Kulttuurisesti sensitiivinen ihminen kykenee ottamaan vuorovaikutuksessa huomioon sen, että ihmisten tavat kommunikoida ovat moninaisia, eikä ole olemassa yhdenlaista tapaa ymmärtää todellisuutta (Bennett 2004, 69). Taulukkoon 1. on koottuna opiskelijoiden kulttuurienvälisen sensitiivisyyden vaihetta ilmaisevat aihealueet, sekä niihin liittyvien alkuperäisilmaisujen määrät kussakin kategoriassa.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden kulttuurienvälistä sensitiivisyyttä ilmentävät ilmaisut

(n= Ilmausten määrä aineistossa)

Etnosentrisyys (n= 21)	Minimisaatio (n= 25)	Etnorelativismi (n= 54)
Uhkan kokemus (n= 2)	Yhdenvertaisuuden korostaminen (n= 17)	Halu kommunikoida (n=20)
Erlaisuuden kategorisointi (n= 15)	kaikkien hyväksyminen omana itsenään (n= 8)	Uusien näkökulmien ymmärtäminen (n= 17)
Välinpitämättömyys (n= 4)		Tietoisuus kulttuurien vaikutuksesta ajatteluun (n= 17)

4.2 Kulttuurisen moninaisuuden merkitykset

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys oli, minkälaisia merkityksiä opiskelijat näkevät kulttuurisessa moninaisuudessa. Aineistosta muodostettiin kaksi kategoriata, moninaisuuden *yleiset merkitykset* sekä *henkilökohtaiset merkitykset*. Yleisiin merkityksiin jakautuivat moninaisuuteen liittyvät aiheet, joissa korostuivat erilaiset yleiset määritelmät moninaisuudelle. Näitä aiheita olivat *kulttuurien rinnakkaiselo*, *yhteiskunnan muutos*, *kulttuurien kohtaaminen*, ja *Ihmisten ja kulttuurien erillaisuus*. Henkilökohtaisiin merkityksiin sen sijaan sisällytettiin kuvauksia siitä, mitä moninaisuus itselle tarkoittaa omassa

henkilökohtaisessa elämässä. Näitä merkityksiä olivat *moninaisuus arvona* ja *itsensä kehittäminen*.

4.2.1 yleiset merkitykset

Moninaisuuden merkitys *kulttuurien rinnakkaiselona* kuvailee käsitystä moninaisuudesta kulttuurien sekoittumisena ja olemassaolona yhtä aikaa ”samassa paikassa”. Useat opiskelijat kuvailivat moninaisuuden olevan ”nykyään läsnä lähes kaikkialla”, ja että ”eri kulttuureita tuodaan esiin arjessa”. Moninaisuus on siis jotain joka on koko ajan näkyvässä ja läsnä arkielämässä. Se merkitsee monien eri kulttuurien muodostamaa kokonaisuutta, jossa erilaisten kulttuurien olemassaoloa ei voi olla huomaamatta. Tähän kategoriaan lukeutuivat myös ajatukset, jotka korostivat moninaisuutta kaikkialla olemassa olevana ilmiönä, joka viittaa esimerkiksi myös ”perhekulttuureiden” ja ”kulttuurien sisällä” oleviin kulttuureihin:

Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle eri kulttuurien kirjoa sekä saman kulttuurin sisäistä kirjoa.

Erilaisten kulttuurien sekoittuminen, arjessa näkyvät monet erilaiset kulttuurit

Moninaisuus näyttäytyi opiskelijoille myös *kulttuurien kohtaamisina*. Tämä kategoria erotettiin erilliseksi kulttuurien rinnakkaiselosta, sillä kohtaamiset vaikuttivat viittaavan enemmän nimenomaan vuorovaikutukseen kulttuurien tai ihmisten välillä. Vastauksissa ilmeni vaihtelua siinä, puhuttiinko ihmisten vai kulttuurin kohtaamisesta. Jotkut opiskelijat kuvasivat ”*eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamista*”, ja osa kuvaili moninaisuuden tarkoittavan esimerkiksi sitä, että ”*erilaiset kulttuurit, kielet ja katsomukset ovat vuorovaikutuksessa keskenään*”. Toisin sanoen kulttuurien rinnakkaiselo vaikuttaa aineiston perusteella olevan konkreettisesti monien kulttuurien olemassaoloa samassa kontekstissa, mutta eroavaisuuksia näkemyksissä näyttää olevan siinä, johtaako tämä kulttuurien kommunikointiin vai ihmisten kanssa kommunikointiin.

Moninaisuus *yhteiskunnallisena muutoksena* näkyi vastauksissa, joissa tuotiin esille maahanmuuttoon ja globaaliuteen liittyviä aiheita. Kulttuurien kaikkialla läsnä oleminen korostui uutena, nykyaikaa koskevana ilmiönä: ”nykyään kohtamme arjessa yhä enemmän eri tavalla ajattelevia ja eri

kulttuureista tulevia ihmisiä”. Tämä voidaan nähdä muutoksena yhteisöissä ja yhteiskunnassa, sillä yhteisöihin tulee ulkopuolelta yhä enemmän toisien kulttuurien edustajia:

Suomeen muuttaa maahanmuuttajia ja monet kulttuurit muodostavat laajan kulttuurien joukon

Kulttuurissa palasia eri puolilta maailmaa, eri kulttuurit eri yhteisöissä, globaalius

Yhteiskunnalliseen muutokseen näytti yhdistyvän enemmän näkemys moninaisuudesta ilmiönä, joka on tullut Suomeen maahanmuuttajien ja muista maista saapuneiden kautta. Tällöin moninaisuus yhdistyi ihmisiin, jotka edustavat ”*jotakin muuta kulttuuria tai kulttuurista alkuperää kuin valtaväestö*”:

Suomeen muuttaneet tai suomesta muuttaneet, heissä on kyse moninaisuudesta.

Vaikka rasismia esiintyy varmasti aina, kulttuurinen moninaisuus on saanut jalansijaa positiivisella saralla, sillä yhä useampi ihminen tuntee jonkun eri kulttuurin edustajan ja osaa arvostaa myös valtaväestöstä poikkeavia.

Moninaisuus määriteltiin myös *kulttuurien ja ihmisten erilaisuudeksi*, jolloin korostettiin moninaisuuden merkitystä ihmisten lähtökohtien ja taustojen, sekä toimintatapojen erilaisuutena:

Kulttuurinen moninaisuus merkitsee sitä, että ihmisillä on erilaiset taustat. Tämä näkyy käytännössä siten, että eri taustoista olevilla ihmiset voivat puhua eri kieliä, kuulua eri uskontokuntiin, viettää erilaisia perinteitä sekä toimia erilaisten toimintatapojen mukaan.

Opiskelijat saattoivat puhua pelkästään eroista, jotka liittyvät esimerkiksi ruokiin, vaatteisiin ja kieleen, mutta mainintoja tuli myös identiteettien, ajattelun ja näkökulmien eroista:

Merkitsee erilaisia näkökulmia asioihin, erilaisia taustoja, moninaisia toimintatapoja tai perinteitä jotka ovat kulttuuriin vahvasti sitoutuneita.

Se merkitsee sitä kuka kukin on, meidän taustaamme, mistä tulemme (Koti,perhe,kulttuuri) Ja sitä mitä olemme nyt (identiteetti, kuka olen, mihin kuulun).

Yleiset merkitykset moninaisuudesta kuvailivat selkeämmin tietynlaisia määritelmiä moninaisuudelle. Seuraavaksi käydään läpi henkilökohtaisia

moninaisuuden merkityksiä, joihin sisältyi enemmän pohdintaa moninaisuudesta omassa elämässä.

4.2.2 Henkilökohtaiset merkitykset

Henkilökohtaisissa moninaisuuden merkityksissä moninaisuudella oli oman elämän kannalta tärkeä rooli suhtautumisessa muihin ihmisiin ja ihmisenä kasvamisessa. Näille opiskelijoille moninaisuus vaikutti merkitsevän myönteistä muutosta ja maailman kehittymistä.

Moninaisuus arvona näkyi vastauksissa, joissa korostettiin moninaisuutta rikkautena ja ihmisten kunnioittamisena. Moninaisuudesta ei puhuttu pelkästään kohtaamisena ja kulttuurien kokonaisuutena, vaan myös itselle tärkeänä hyveenä. Moninaisuus merkitsi opiskelijoille ihmisten yhdenvertaisuutta, hyväksymistä ja kunnioittamista. Moninaisuus näyttäytyi arvona, joka ohjaa omaa toimintaa ja ajattelua:

Kulttuurinen moninaisuus on minulle keskeinen arvo jota pyrin työssä ja vapaalla vaalimaan ja kunnioittamaan kohdatessani toisia ihmisiä. Olen kiinnostunut ihmisten ja kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ja uskon sen avaavan monenlaisia mahdollisuuksia oppimisen saralla mutta myös elämässä ylipäänsä.

Moninaisuuden henkilökohtaiseen merkitykseen luokiteltiin myös *itsensä kehittäminen*, joka näyttäytyi tarpeena kehittyä ihmisenä ja moninaisuutta kuvattiin mahdollisuutena tälle kehittymiselle. Moninaisuuden nähtiin lisäävän mahdollisuuksia sekä oppia uutta kulttuureista ja ihmisistä, että ymmärtää maailmaa toisesta näkökulmasta, niin ettei jäätäisi ”omaan kuplaan”:

Se rikastuttaa ajatusmaailmaa, esim. tuomalla uudenlaisia näkökulmia.

Uusia tilaisuuksia kehittää itseään ja oppia muiden toiminta- ja ajattelutavoista

Moninaisuuden merkitykset on koottu yhteen taulukkoon 2, josta löytyvät ylä- ja alakategoriat, ja niihin liittyvät maininnat ja niiden frekvenssit.

TAULUKKO 2. Moninaisuuden merkitykset kasvatusalan opiskelijoille

(n= Ilmausten määrä aineistossa)

Yleiset merkitykset				Henkilökohtaiset merkitykset	
Kulttuurien rinnakkaiselo (n= 50)	Kulttuurien kohtaaminen (n= 20)	Yhteiskunnan muutos (n= 26)	Ihmisten ja kulttuurien erilaisuus (n= 53)	Moninaisuus arvona (n= 44)	Itsensä kehittäminen (n= 20)
Moninaisuus läsnä kaikkialla (n=20)	Vuorovaikutus kulttuurien välillä (n= 10)	Moninaisuus uusi ilmiö (n= 13)	kaikilla erilaiset lähtökohdat (n= 29)	Moninaisuus on rikkautta (n= 18)	Uudenlaiset näkökulmat (n= 11)
Kulttuurit muodostavat kokonaisuuden (n= 18)	Vuorovaikutus ihmisten välillä (n= 10)	Kantaväestön ulkopuoliset ihmiset (n= 13)	Erilaisia ruokia, vaatteita ja kieliä (n= 14)	Ihmisten tasa-arvoinen kohtelu (n= 26)	Uuden oppiminen (n= 9)
Kulttuurien sisäiset kulttuurit (n= 12)			Näkökulmien, ajattelun ja identiteettien erot (n= 10)		

5 POHDINTA

5.1 Luotettavuus

Yleisin laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä on analyysin subjektiivisuus. Erityisesti kulttuurienvälisen herkkyyden mallin kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu orientaatiovaiheiden diagnosoinnin subjektisuudesta (Bennett 2017, 7). Myös tässä tutkimuksessa aineiston analyysin tulokset ovat tulkinnanvaraisia, mikä saattaa vähentää tulosten siirrettävyyttä. Erityisesti aineistolähtöisen analyysin luotettavuutta heikentää sen riippuvuus tutkijan tulkinnoista. Kategoriat muodostetaan aineiston perusteella, mutta analyysin vaikuttaa aina myös tutkijan aikaisemmat tiedot ja käsitykset aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 89.) Yleistettävyyden kannalta ei ole varmuutta siitä, olisivatko kategoriat samanlaisia toisen tutkijan tarkastelussa.

Kyky havaita näkökulmia aineistosta riippuu kuitenkin myös tutkijan kokemuksesta ja oppineisuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 176–177). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinta on osa analyysiprosessia, joten yleensä voidaan olettaa, että tulkinnan taustalla vaikuttavia tekijöitä ei voida täysin välttää. Esimerkiksi ikä, kansalaisuus ja virka-asema saattavat vaikuttaa aineistosta tehtäviin tulkintoihin. (Tuomi & Sarajärvi, 118–119.) Tässä tutkimuksessa yksi todennäköinen tulkintoihin vaikuttava tekijä on ollut esimerkiksi tutkijan kokemattomuus tutkimuksen tekemisessä.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, ei niinkään aineiston yleistettävyys. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 176–177). Tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä erilaisuudesta ja moninaisuudesta. Näitä näkemyksiä löydettiin aineistosta ja ne voivat osaltaan antaa tietoa siitä, kuinka eri tavoilla opiskelijat saattavat suhtautua moninaisuuteen liittyviin ilmiöihin. Aineiston määrä voi vaikuttaa siihen, kuinka merkittävänä tuloksia voidaan pitää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177). Tässä tutkimuksessa otanta oli melko laaja, minkä vuoksi

aineistosta voitiin löytää useampia samankaltaisia vastauksia. Kun aineistosta löydetään toistuvia teemoja, tapahtuu *saturaatio*, eli aineistosta ei nouse esille enää uusia asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177). Tällä perusteella aineisto on ollut informatiivinen.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat vastanneet kuitenkin vain yhteen avoimeen kysymykseen, jonka perusteella ei voida esimerkiksi tehdä laajempia päätelmiä opiskelijoiden kulttuurienvälisen herkkyyden tasosta. Kulttuurienvälinen herkkyys voi tulla eri tavoin esille erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa, joten orientaatio kulttuurisiin eroihin ei ole aina selkeästi määriteltävissä (Hernandez & Kose 2011, 515). Sekä tutkittavien vastaukset että tutkijan tulkinnat kulttuurienvälisen herkkyyden tasoista olisivat siten saattaneet olla erilaisia esimerkiksi haastattelutilanteessa, jossa kysymyksiä olisi esitetty enemmän.

Tutkimuksessa käytettiin valmista aineistoa, joka oli kerätty kyselylomaketta käyttäen. Opiskelijat olivat vastanneet avoimeen kysymykseen, joka on lisännyt vastaajien mahdollisuutta tuoda esille omia näkökulmiaan. Tämä on Hirsjärven ym. (2007, 196) mukaan avoimien kysymysten vahvuus. Toisaalta kyselylomaketta käytettäessä ei voi olla varmuutta siitä, kuinka perusteellisesti tutkittavat ovat pohtineet kysymystä, kuinka rehellisesti he ovat vastanneet siihen, ja millä tavalla kysymys on tulkittu. Myös tietoisuus aihealueesta vaikuttaa vastauksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190). Tässä tutkimuksessa kysymykseen oli vastattu verkkokyselyssä, mikä on ehkä syy siihen, että osa vastauksista oli lyhyitä, eikä niiden pohtimiseen välttämättä ollut käytetty paljon aikaa. Myös tämän vuoksi tutkimuksen tuloksiin tulee suhtautua yhdenlaisina tulkintoina opiskelijoiden näkemysten merkityksistä.

5.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kasvatustieteen opiskelijoiden suhtautumista erilaisuuteen ja näkemyksiä moninaisuuden merkityksistä. Bennettin kulttuurienvälisen herkkyyden mallia hyödyntämällä voitiin tehdä päätelmiä siitä, millä tavoin erilaisuuteen suhtautuminen tulee esille opiskelijoiden vastauksissa. Näitä näkemyksiä tuotiin esille jakamalla ne etnosentrismiin, minimisaatioon ja etnorelativismiin. Moninaisuuden merkityksiä

opiskelijoille etsittiin aineistolähtöisesti, ja ne jaettiin yleisiin ja henkilökohtaisiin merkityksiin.

Aineiston perusteella opiskelijat vaikuttivat pääosin ajattelevan erilaisuudesta etnorelativistisesti. Tämä tuli esille innokkuutena oppia tuntemaan ja ymmärtämään erilaisia näkökulmia, sekä pohdintana haasteista, joita erilaiset näkökulmat voivat kohtaamisiin tuoda. Aikaisemmissa tutkimuksissa esimerkiksi taito reflektoida näyttäytyi tärkeänä tekijänä kulttuurisen kompetenssin kehittymisessä. Reflektointi on olennainen taito esimerkiksi pyrkimyksessä vastustaa epäoikeudenmukaisuutta (Bennett 2004, 71; Holm, Nokelainen & Tirri 2009, 190; Räsänen 2005, 105). Tasa-arvon edistäminen omalla toiminnalla erottaa etnorelativistisen vaiheen minimisaatiosta. Esimerkiksi se, että ketään ei syrjitä ja kaikkia arvostetaan omana itsenään, ei välttämättä takaa kaikkien tasa-arvoista asemaa yhteiskunnassa. Bennett (2004, 67) korostaa sitä, että samankaltaisuuden ja samanarvoisuuden korostaminen piilottavat yhteiskunnan valtasuhteet, jotka yleensä suosivat tietynlaista käyttäytymistä ja arvoja.

Minimisaatioon luokitelluissa opiskelijoiden vastauksissa erilaisuuden hyväksymistä pidettiin tärkeänä ja toiveena tuntui olevan kaikkien mahdollisuus elää yhdessä sopusoinnussa. Erilaisuuden hyväksyminen voi kuitenkin johtaa passiiviseen suvaitsemiseen (Mahoney & Schamber 2004, 326), jolloin ihmiset nähdään samanarvoisena, mutta silloin saatetaan jäädä ilman todellista kokemusta esimerkiksi erilaisuuden kohtaamisesta. Bennett (2004, 67) on todennut minimisaation ongelmana sen, että ihmisten oletetaan toimivan tietyllä tavalla, mutta kohdatessa erilaisuutta siihen ei välttämättä osata suhtautua, jolloin toisen osapuolen käyttäytyminen voidaan tulkita epäkohteliaaksi. Reflektointi auttaa näkemään syitä ihmisten käyttäytymisen taustalla, ja edistää toimintaa, joka pyrkii näkökulmien kunnioittamiseen (Bennett 2004, 68).

Mahoneyn ja Schamberin (2004, 326) tutkimuksessa havaittiin eroja minimisaation ja etnorelativismiin välillä siinä, johtiko suvaitsevainen asenne kulttuureja kohtaan kommunikaatioon vai ei. Myös tässä tutkimuksessa motivaatio kommunikaatioon näytti vaihtelevan opiskelijoiden vastauksissa, ja juuri kommunikaatio oli yksi erottava tekijä minimisaation ja etnorelativismiin välillä. Moninaisuuden merkityksiä tarkasteltaessa huomattiin, että jotkut opiskelijat puhuivat kulttuurien kohtaamisesta ja toiset ihmisten kohtaamisesta. Vaikka kyse saattaa olla vain sanavalinnasta, voi kulttuurien kohtaamisesta

puhuminen myös viitata ihmisten näkemiseen oman kulttuurinsa edustajana. Kuten Dervin ja Keihäs (2013, 120-121) ovat todenneet, ennakkokäsitykset kulttuureista voivat johtaa kommunikaatioon, jossa ihmisiä ei kohdata yksilöinä. Kulttuurienvälisen herkkyyden mallin näkökulmasta katsoen, ennakkokäsitykset kulttuureista saattavat olla stereotyyppioita tai varta vasten opeteltuja käyttäytymisen tapoja. Kulttuurien vahva tietämys ei ole tae siitä, että ihminen olisi kulttuurisesti herkkä, koska kyse on herkkyydestä erojen tunnistamiseen ja niiden syiden reflektointiin. (Bennett 2004, 69.)

Moninaisuuden merkityksissä oli nähtävissä jakoa opiskelijoihin, jotka määrittivät moninaisuuden merkitystä yleisesti yhteiskunnan ja ihmisten kannalta. Joidenkin opiskelijoiden vastauksista löytyi henkilökohtaisempia merkityksiä, kuten moninaisuuden näkemistä arvona ja mahdollisuutena itsensä kehittämiseen. Henkilökohtaiset moninaisuuden merkitykset olivat todennäköisemmin kulttuuriselta herkkyydeltä minimisaation tai etnorelativismin tasolla, kun taas yleisistä merkityksistä oli todennäköisemmin havaittavissa etnosentrisempää ajattelua. Jako ei tietenkään ole näin yksiselitteinen, mutta yleiset merkitykset sisälsivät useammin määritelmiä siitä, mitä moninaisuus tarkoittaa, kun taas henkilökohtaisissa merkityksissä pohdittiin sitä, mitä moninaisuus itselle merkitsee.

Kuten Hahlin ja Lofströmin (2016) tutkimuksessa monikulttuurisuudesta, aineistossa löytyi moninaisuuden yhdistämistä maahanmuuttajiin, vähemmistöihin ja valtaväestöön kuulumattomiin. Erilaisuus saatettiin kokea uhkana tai sitä ei koettu omaa elämää koskevaksi alueena, jolloin aihe yhdistettiin tiettyihin ryhmiin liittyväksi aiheeksi. Toisen tutkimuskysymyksen aineistolähtöisessä analyysissä yleisiin merkityksiin luokiteltiin ilmaukset, joissa moninaisuudesta puhuttiin esimerkiksi yhteiskuntaa koskevaksi ilmiönä. Tällöin moninaisuus voi olla jo lähtökohtaisesti jotain, jolla ei ole suoraa vaikutusta omaan arkeen. Etnosentrinen asenne erilaisuutta ja kulttuureja kohtaan saattaa tulla ilmi välinpitämättömyytenä ja kulttuurien merkityksen kieltämisenä (Hernandez & Kose 2011, 515). Vastaukset, joissa moninaisuuden merkitykset näyttäytyivät yleisinä, eivät sisältäneet yhtä paljon pohdintaa, jotka olisivat osoittaneet tietoisuutta kulttuurien olemassaolosta.

Vastauksista havaittiin etnosentristä asennetta myös silloin, kun moninaisuudesta puhuttiin myönteisesti. Aineistossa moninaisuutta korostettiin

rikkautena, vaikka ilmaisu vaikutti välillä olevan ristiriidassa sen kanssa, millä tavalla kulttuurinen herkkyys muuten ilmeni vastauksessa. Kyse voidaan tulkita olevan siitä, että moninaisuutta korostetaan arvokkaana, koska se on yhteiskunnassamme korostettu arvo (Bennett 2004, 69; Hernandez & Kose 2011, 515). Moninaisuuden käsite on tullut vastaan Suomessa jo pitkään ja se on mainittu myös arvopohjana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa se on otsikoitu: *”Kulttuurinen moninaisuus rikkautena”* (Opetushallitus 2014, 16). Rikkauden käsite toistui aineistossa melko usein. Se, mitä rikkaus todellisuudessa tarkoittaa, ei tullut aineistossa selkeästi esille. Sekä tasa-arvon ja rikkauden käsitteet vaikuttivat olevan käsitteitä, joita saatettiin korostaa ilman tarkempaa pohdintaa niiden todellisesta merkityksestä.

Opiskelijoiden haastaminen pohtimaan omassa kulttuurissaan esiintyviä arvoja ja niiden merkitystä saattaisi olla reflektoinnin keino, joka lisäisi kulttuurista herkkyyttä. Tämän tutkimuksen tulokset antoivat näkemystä siitä, kuinka kasvatusalan opiskelijat puhuvat erilaisuudesta, ja minkälaista kulttuurienvälistä herkkyyttä heidän näkemyksistään moninaisuudesta voidaan havaita. Lisäksi moninaisuuden merkitykset antoivat tietoa siitä, minkälaisena ilmiönä moninaisuus voidaan nähdä. Kulttuurisen herkkyyden pohtiminen moninaisuuden käsitteen yhteydessä osoittautui mielenkiintoiseksi yhdistelmäksi, joka ilmensi esimerkiksi sitä, kuinka opiskelijat saattavat etäännyä käsitteestä yhdistäen sen johonkin erilaiseen, tai korostaa käsitteen tärkeyttä painottaessaan ihmisten samankaltaisuutta. Kummassakaan tapauksessa esimerkiksi moninaisuuden tai rikkauden käsitteen laajempaa merkitystä ei reflektoitu, vaan merkitys oli ikään kuin käsitteessä itsessään olemassa.

Tulevissa tutkimuksissa voisi olla mielenkiintoista tutkia enemmän sitä, millä tavalla tällaisista arvoista ajatellaan, ja miten ne yhdistetään muihin kulttuureihin. Opettajan työssä monet yhdenvertaisuutta edistävät arvot voivat olla erityisen tärkeitä, mutta tärkeää on myös toiminta arvojen mukaisesti. Tämä vaatii tietoisuutta siitä, mitä nämä arvot tarkoittavat, mitä niiden avulla pyritään saavuttamaan ja mitä nämä arvot merkitsevät itselle ja muille ihmisille.

LÄHTEET

- Bennett, J. & Bennett, M. (2001). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa Landis, D., Bennett, J. & Bennett, M. (Toim.), *Handbook of intercultural training*. (3. painos, ss. 145–167). Sage Publications.
<http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettpaper.pdf>
- Bennett, J., Bennett, M. & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. Teoksessa Lange, L. & Paige, M. (Toim.), *Culture As the Core: Perspectives on Culture in Second Language Education*. (1. painos, ss. 237-270). Information Age Publishing.
- Bennett, M. (1986). A Developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 179–196.
DOI: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- Bennett, M. (2004). Becoming Interculturally Competent. Teoksessa Wurzel, J. (Toim.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. (2. painos, ss. 62–77). Intercultural Resource Corporation. Wiley-Blackwell.
https://www.uua.org/sites/live-new.uua.org/files/becoming_interculturally_competent_3.pdf
- Bennett, M. (2017) Development model of intercultural sensitivity. Teoksessa Kim, Y (Toim.) *International encyclopedia of intercultural communication*. (1. painos, ss. 1–8) Intercultural Development Research Institute. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0182
- Bhawuk, D., Sakuda, K. & Munusamy, V. (2008). Intercultural competence development and triple-loop cultural learning. Teoksessa Ang, S. & Van Dyne, L. (Toim.), *Handbook of cultural intelligence*. (1. painos, ss. 372–387). Routledge
- Craft, M. (2012). Cultural diversity and teacher education. Teoksessa Craft, M. (Toim.), *Teacher education in plural societies. An international review*. (2. painos, ss. 1–15). Routledge.

- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013) *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. (1. painos). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Durocher, D. (2007). Teaching Sensitivity to Cultural Difference in the First-Year Foreign Language Classroom. *Foreign language annals* 40 (1), 143–160. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02858.x>
- Hahl, K. & Löfström, E. (2016). Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education. *Journal of multicultural discourses* 11 (3), 300–314. <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2015.1134544>
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421–443. doi:10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Hernandez, F. & Kose, B. (2012). The Developmental Model of Intercultural Sensitivity: A Tool for Understanding Principals' Cultural Competence. *Education and Urban Society* 44 (4) 512–530. DOI: 10.1177/0013124510393336
- Hirsjärvi, s., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. painos). Tammi.
- Holm, K., Nokelainen, P. & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies* 20, 187–200.
- Jokisalo, J., Kukkonen, J. & Simola, R. (2009). Opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurisuudesta. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (Toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - Monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. (1. painos, 197–211). Joensuun yliopisto.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. (1. painos). Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kilpiä, M. (2009). Kulttuurikasvatuksen näköaloja elämäntiedossa. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (Toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - Monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. (1. painos, ss. 68–76). Joensuun yliopisto.

- Kuusisto, E., Kuusisto, A., Rissanen, I., Holm, K. & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' and students intercultural sensitivity. *Journal of Religious Education* 63, 65–77. DOI 10.1007/s40839-016-0018-0
- Lundgren, L. (2009). Intercultural Teacher: A Case Study of a Course. Teoksessa Feng, A., Byram, M. & Fleming, M. (Toim.), *Becoming interculturally competent through education and training*. (1. painos, ss. 132–150). Multilingual Matters.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (Toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Vastapaino.
- Mahoney, S. & Schamber, J. (2004). Exploring The Application of a Developmental Model Of Intecultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education* 54 (3–4), 311–334. <https://doi.org/10.1353/jge.2005.0007>
- Monroe, L. & Ruan, J. (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of early childhood teacher education* 39 (1), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389787>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 59, 446-456.
doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018
- Ruokonen, I. & Kairavuori, S. (2012). Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders. *Social and Behavioral Sciences* 45, 32 – 40
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (Toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (1. painos, 87-111). Vastapaino.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (Toim.),

Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - Monialaisten opintojen läpäisevä juonne. (1. painos, ss. 1–20). Joensuun yliopisto.

Staszak, J-F. (2008). Other/Otherness. Teoksessa Kitchin, R. & Thrift, N. (Toim.), *International Encyclopedia of Human Geography.* (1. painos). Elsevier.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (1. painos). Tammi.

