



3.2.4 Kehittämishanke

Kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuus' ja 'syvyys'
suomalaisissa englannin kielen oppikirjoissa

Hannele Ylönen, Huhtikuu 2007



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) YLÖNEN, Hannele	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 69	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuus' ja 'syvyys' suomalaisissa englannin kielen oppikirjoissa		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Opettajien pedagoginen koulutus		
Työn ohjaaja(t) KUUKASJÄRVI, Markku		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Kehittämishanke on nimeltään ”Kansainvälisyyskasvatuksen ‘laajuus’ ja ‘syvyys’ suomalaisissa englannin kielen oppikirjoissa”. Se antaa suuntaviivoja omaan opetustyöhön, oppilaitoksien pedagogiseen kehittämiseen ja englannin kielen oppimateriaalin ja opetussuunnitelmien kehittämiseen. Kehittämishankkeeseen liittyvät opetus- ja tutkimusnäkökohdat. Kehittämishanke on saanut vaikutteita tutkivan oppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen pedagogisista malleista.</p> <p>Kehittämishankkeessa keskitytään englannin kielen opetuksen haasteisiin, rooliin ja tehtäviin monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa ja maailmassa. Huomio kiinnitetään monoakulturaation ja etnosentrismin haasteisiin kasvatuksessa ja etsitään keinoja moninaisuuden huomioimiseksi opetuksessa ja opetusmateriaaleissa. Tavoitteena on pohtia englannin kielen opetuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen syvempää ja laajempaa integraatiota eli eheyttämistä ja myös interkulttuurisuuspedagogiikan perusteita: antropologia, kasvatustieteellisiä ja eettisiä lähtökohtia.</p> <p>Kehittämishanke tutkii missä määrin lukion englannin kielen oppikirjat ja äänitteet ottavat huomioon kulttuurienväliseksi tai interkulttuuraiseksi kommunikoijaksi (‘intercultural speaker’; Byram 1997) kehittymisen potentiaalin, jossa oppija on tietoinen englannin ’maailmallisuudesta’ ja ’suorituksellisuudesta’ (the ‘worldliness’ and ‘performativity’ of English (Pennycook 1994, 31–34; 1999, 15). Tätä tutkitaan teoreettisten väitteiden kautta ja vertaamalla Opetusministeriön opetussuunnitelmaa kolmeen lukion englannin oppikirjojen kirjasarjaan: Action (1983), Culture Café (2002) ja In Touch (2001). Otokseen valittiin kirjasarjojen yleensä yksiköiden (‘unit’) ensimmäiset kappaleet.</p> <p>Kehittämishanke tukee ’ekologista’ kielenäkemystä, jonka lähtöoletuksia ovat, että kielet ja kielet ja kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa. ’Ekologinen’ kielentutkimus tarkastelee tapoja joilla ympäristö liittyy kieleen, toimii vuorovaikutuksessa sen kanssa ja muotoilee sitä. Kehittämishanke kritisoi vieraan kielen koulutuksen lingvististä näkökulmaa, koska tällöin jäävät yleensä vähemmälle huomiolle hermeneuttiset ja emansipatoriset tiedon intressit (Habermas 1971) ja ei-kielelliset kommunikoinnin näkökulmat (Saussure 1960; Harris 1981, 9; Pennycook 1994, 117, 29, 118, 121). Se kritisoi sitä, että päähuomio on ’yhteiskunnallisissa vähemmistöissä’ (teollisuusmaat) ja englannin ’sisäisessä piirissä’: pääasiassa brittienglannissa ja amerikanenglannissa (Kachru 1994a). Kehittämishanke argumentoi monikeskisen englannin hyödyntämisestä alueellisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä konteksteissa ja kansainvälisyyskasvatuksessa (Leitner 1991, 180; Clyne 1992, 2–3).</p>		
Avainsanat (asiasanat) tutkiva oppiminen, englannin kielen oppimateriaali, kasvatusanthropologia, interkulttuurisuuspedagogiikka, kulttuurienvälinen kommunikoija ja kansainvälisyyskasvatus		
Muut tiedot		

Author(s) YLÖNEN, Hannele	Type of Publication Development project report	
	Pages 69	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title The 'Range' and 'Depth' of Intercultural Education of English Language School Textbooks in Finland		
Degree Programme Vocational Teacher Education College; Teacher's Pedagogical Education		
Tutor(s) KUUKASJÄRVI, Markku		
Assigned by 		
Abstract <p>This Development Project Report is titled "The 'Range' and 'Depth' of Intercultural Education of English Language School Textbooks in Finland". It provides suggestions for developing your own teaching work, pedagogical work of educational institutions, English language teaching material and the National Curriculum. This report includes both teaching and research dimensions. The report has been influenced by pedagogical models of inquiry-based learning and problem-based learning.</p> <p>This report focuses on the tasks and challenges of English language teaching in a multicultural and plurilingual society and world. Special attention is paid to the challenges of monoacculturation and ethnocentrism in education and to the means of considering diversity in teaching and teaching materials. The aim is to examine the means to integrate further English language teaching and intercultural communication and also analyse the foundations of intercultural pedagogy: anthropological, educational and ethical foundations.</p> <p>The report examines the extent to which the potential of becoming an 'intercultural speaker' (Byram 1997) aware of the 'worldliness' and 'performativity' of English (Pennycook 1994: 31-34; 1999: 15) is recognised and appropriated in English textbooks and audio-recordings accompanying the texts in Finland. This is examined through theoretical arguments and comparing the principles of the National Curriculum of the Ministry of Education with three series of Advanced level English school textbooks, namely <i>Action</i> (1983), <i>Culture Café</i> (2002) and <i>In Touch</i> (2001). The sample includes mainly the first text of each Unit.</p> <p>The report encourages an 'ecological' approach to language, which begins from the assumptions that languages as well as languages and cultures interact. 'Ecological' language research examines the ways in which environment bears on the language, interacts with it and shapes it. The report criticises the linguistic approach to foreign language education neglecting hermeneutic and emancipatory knowledge interests (Habermas 1971) and non-linguistic aspects of communication (Saussure 1960; Harris 1981: 9; Pennycook 1994: 117, 29, 118, 121). It criticises the focus on the 'social minorities' ('developed countries') and 'Inner Circle' Englishes, i.e. mainly American and British English (Kachru 1994). It argues for intercultural communication of pluricentric English at the regional, national and international contexts (Leitner 1991: 180; Clyne 1992: 2-3).</p>		
Keywords inquiry-based learning, English language learning material, educational anthropology, intercultural pedagogy, intercultural speaker, intercultural English education, intercultural education		
Miscellaneous 		

Sisällys

1 JOHDANTO	6
1.1 LAADUKAS OPPIMINEN: TUTKIVAN OPPIMISEN JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN PEDAGOGISET MALLIT	7
2 KIELEN EKOLOGIA JA ENGLANTIA ERI KULTTUUREISSA: VIERAAN KIELEN OPETTAMISEN JA OPPIMISEN KONTEKSTUALISOINTI.....	9
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET, METODIT JA MATERIAALIT	11
4 TEOREETTINEN TAUSTA	13
4.1 KÄSITTEITÄ	13
4.2 TUTKIVA OPPIMINEN OPPIMATERIAALIN, OPETUSSUUNNITELMAN, OPETUKSEN JA OPPILAITOKSEN KEHITTÄMISESSÄ	16
4.3 MONIKIELINEN JA MONIKULTTUURINEN KASVATUS: LINGVISTINEN JA INTELLEKTUAALINEN RIIPPUVUUS ENGLANNIN OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA	18
4.4 MONIKESKINEN ENGLANTI: ENGLANNIN VARIAATIOIT JA MONET IDENTITEETIT	24
4.5 ENGLANNIN 'LAAJUUS' JA 'SYVYYS' SUOMESSA.....	29
5 TULOSTEN TARKASTELU.....	33
5.1 ACTION.....	37
5.2 CULTURE CAFÉ	38
5.3 IN TOUCH.....	40
6 POHDINTA	43
6.1 LUOTETTAVUUS.....	45
6.2 MAHDOLLISET TUTKIMUSAIHEET TULEVAISUUDESSA	47
6.3 KOHTI MONIKULTTUURISTA 'KULTTUURIENVÄLISTEN KOMMUNIKOIJEN' ENGLANNIN KIELEN KOULUTUSTA	49
LÄHTEET JA KIRJALLISUUS.....	54
LIITTEET.....	64
Kuviot	
KUVIO 1. Tutkivan oppimisen malli (Hakkarainen 1999, 13).....	7
KUVIO 2. Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin elementit (Byram 1997, 34).	23
KUVIO 3. Kolmen maailman englannin piirin malli (Kachru 1982).....	25
KUVIO 4. Kolmen maailman englannin piirin malli (Kachru 1985b; Crystal 2003). ...	25
KUVIO 5. Kielien diversiteetti piiri.	26
KUVIO 6. Kokoava viitekehys: Tutkivan ja ongelmaperustaisen mallin kautta hahmotettava kokoava viitekehys kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuudesta' ja 'syvyydestä' suomalaisissa englannin kielen oppikirjoissa.	32
Taulukot	
TAULUKKO 1. Kehittämishankkeen keskeiset käsitteet.....	15
TAULUKKO 2. Näkemyksiä englannin kielen 'globaalista' leviämisestä (Pennycook 1999, 14).....	19
TAULUKKO 3. Englannin kielen oppikirjojen otoksien vertailua.....	35
Liitteet	
LIITE 1. Taulukko kuvaa otoksien tekstien autenttista materiaalia.	64

LIITE 2. Itsearviontilokerikko (In Touch, Course 4. Teacher's File 2002, 14).....	66
LIITE 3. Lukion kurssiopas (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2007).....	67
LIITE 4. Materiaalitaulukko, johon tietoa tallennettiin englannin kielen oppikirjoista.	69

1 Johdanto

Tämä kehittämishanke nimeltään ”Kansainvälisyyskasvatuksen ‘laajuus’ ja ‘syvyys’ suomalaisissa englannin kielen oppikirjoissa” antaa suuntaviivoja opettajan omaan opetustyöhön, oppilaitoksien pedagogiseen kehittämiseen ja englannin kielen oppimateriaalin ja opetussuunnitelmien kehittämiseen. Kehittämishankkeeseen liittyvät opetus- ja tutkimusnäkökohdat.

Kehittämishanke on saanut vaikutteita tutkivan oppimisen ja ongelma-perustaisen oppimisen pedagogisista malleista. Niiden tavoitteena on laadukas oppiminen ja opetus, joka koostuu seuraavista periaatteista. a) Moninaisuuden periaate: tiedon epävarmuus ja erilaiset tulkintatavat esiin, sillä harvoin asioihin on vain ’yksi’ oikea ratkaisu. Tämän myötä dialogin merkitys korostuu. b) Aktiivisuuden periaate: pohjautuu aktiiviseen tiedonkäsitykseen. Oppiminen on tiedon konstruointia. c) Autenttisuuden periaate: oppiminen ankkuroidaan merkityksellisiin, todellisiin ympäristöihin. d) Sanallisen ilmaisun periaate: tiivistetyt esitykset kiteyttävät olennaisimman asian. e) Jatkuvuuden periaate: oppiminen osoittaa tietämisen rajallisuuden ja relatiivisuuden ja juurruttaa jatkuvan oppimisen halun. (Koschmann ym. 1994, 227–264; Lehtonen 2002, 149–151.)

Kehittämishankkeessa keskitytään englannin kielen opetuksen haasteisiin, rooliin ja tehtäviin monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa ja maailmassa. Huomio kiinnitetään monoakkulturaation (yhteen kulttuuriin sopeutumisen) ja etnosentrismien (oman kulttuurin näkeminen parhaana) haasteisiin kasvatuksessa ja etsitään keinoja moninaisuuden huomioonottamiseksi opetuksessa ja opetusmateriaaleissa. Tavoitteena on pohtia englannin kielen opetuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen syvempää ja laajempaa integraatiota eli eheyttämistä ja myös interkulttuurisuuspedagogiikan perusteita: antropologisia, kasvatustieteellisiä ja eettisiä lähtökohtia.

Kehittämishanke tutkii missä määrin lukion englannin kielen oppikirjat ja äänitteet ottavat huomioon kulttuurienväliseksi tai interkulttuurialiseksi kommunikoijaksi (’intercultural speaker’; Byram 1997) kehittymisen potentiaalin, jossa oppija on tietoinen englannin ’maailmallisuudesta’ ja ’suorituksellisuudesta’ (vrt. the ’worldliness’ and ’performativity’ of English (Pennycook 1994, 31–34; 1999, 15). Tätä tutkitaan teoreettisten väitteiden kautta ja vertaamalla opetusministeriön Lukion

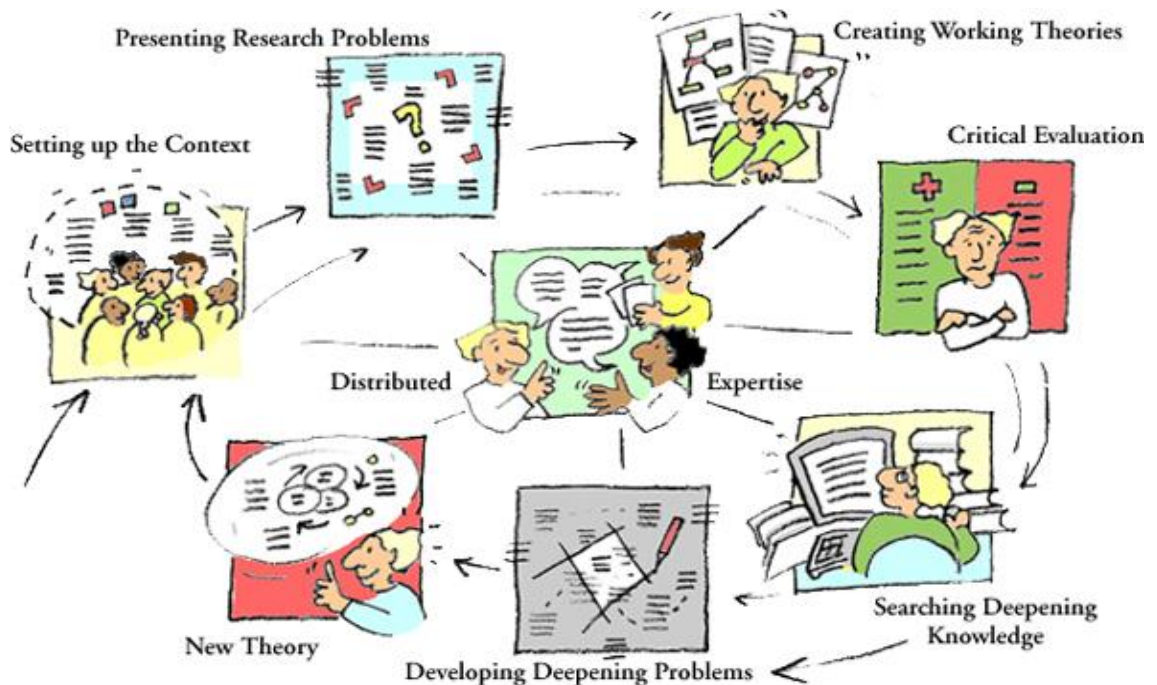
opetussuunnitelmaa (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003) kolmeen lukion englannin oppikirjasarjaan: *Action* (1983), *Culture Café* (2002) ja *In Touch* (2001). Otokseen valittiin kirjasarjojen yksiköiden ('unit') ensimmäiset kappaleet.

Englannin kielen koulutuksen teoreettisen ja tilastollisen informaation päähuomio koulutuksessa on 'yhteiskunnallisissa vähemmistöissä', kahdessa maassa ja 'sisäisen piirin' englannin kielen variaatiossa, brittienglannissa ja amerikanenglannissa. Englannin oppikirjoissa ja äänitteissä voisi paremmin rohkaista 'kulttuurienvälisten kommunikoiden' kehittymistä Suomessa.

1.1 Laadukas oppiminen: tutkivan oppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiset mallit

Tutkivan oppimisen viitekehys on kehittämishankkeen taustalla. Tutkiva oppiminen ('inquiry-based learning') pohjautuu Deweyn ajatuksiin oppimisesta (1933; 1938).

KUVIO 1. Tutkivan oppimisen malli (Hakkarainen 1999, 13).



Kuten kuvio 1 kuvaa, tutkivan oppimisprosessin keskeiset osatekijät ovat seuraavat (Rissanen 2002):

- a) Kontekstin eli asiayhteyden luominen: Todellisuuden ongelmat ja ongelmaratkaisut, joita asiantuntijat kohtaavat. Kontekstia ei voi erottaa kognition muodostumisesta. Esimerkiksi vieras kieli opitaan parhaiten toiminnan yhteydessä, ei irrallisia lauseita tai sanakirjamääritelmiä opettelemalla.
- b) Tutkimusongelman asettaminen (kysyminen): Oppijoiden tehtävänä on määritellä oppimisprojektin aihepiiristä ne ongelmat, joita he ryhtyvät tutkimaan.
- c) Työskentelyteorioiden kriittinen arviointi: Oppijat arvioivat rakentavasti oman tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettavat uusia tavoitteita. Arviointia voi olla teorioiden vertailu.
- d) Uuden syventävän tiedon hankkiminen (tutkiminen): Uutta tietoa etsitään omien teorioiden ja selitysten kehittämiseksi.
- e) Tarkentuvien kysymysten asettaminen: Systemaattinen tiedonhankintaprosessi toistuu asteittain syvenevinä tiedonhankintakierroksina.
- f) Asteittain tarkentuvien teorioiden ja selitysten luominen: Tutkivan oppimisen tavoitteena on käsitteellinen muutos, jolla tarkoitetaan tiedonalan uusien ydinkäsitteiden sisäistämistä.
- g) Jaettu asiantuntijuus, keskusteleminen ja reflektointi: Keskeisenä tavoitteena on jakaa tutkimusprosessi ja sen osavaiheet oppimisyhteisön kesken.
- h) Tulosten julkistaminen: Oppijoiden tuottama tieto ja tulokset ovat julkisia. Ulkoinen esitystapa on toissijainen oppijoiden itsensä muodostamaan sisäistämisprosessiin.

Ongelmaperustainen oppiminen (Problem-Based Learning, PBL) perustuu monitieteisyyteen ja monialaisuuteen. Opetussuunnitelmissa voi ilmetä kolme ongelmaperustaisen oppimisen alalajia: a) ongelmasuuntautunut (problem-oriented): ongelmat oppimisen sisällön ja menetelmän valintakriteereinä, b) ongelmanratkaisukeskittynyt (problem-solving): koulutusta ongelmanratkaisua varten ja c) ongelmaperustaisuus (problem-based): tavoitteena oppia työskentelemään ongelmien avulla (Ross 1999, 44–54; Nummenmaa & Virtanen 2002, 32). Ongelmaperustaisen oppimisen malleja ovat vaihe-, askel ja syklimallit (Poikela 1998, 72–78).

Vaikka opettaja tutkijana liike ('Teacher as a researcher') on peräisin 1960-luvulta (Elliot 1987, 162), se on tullut yleiseksi aiheeksi kansainvälisessä opettajankoulutusta koskevassa kirjallisuudessa viime vuosina (Niemi 1993, 52). Tutkivan opettajan toimenkuva laajenee opetustyön suunnittelusta, opetusvelvollisuuden hoitamisesta ja

oppimistuloksien arvioinnista myös oman työn, työyhteisön ja opetussuunnitelmien kehittämiseen (Kohonen 1993, 66–67). Tätä aihetta käsittelen lisää teoreettisessa osuudessa (4.2 Tutkiva oppiminen oppimateriaalin, opetussuunnitelman, opetuksen ja oppilaitoksen kehittämisessä).

2 Kielen ekologia ja englantia eri kulttuureissa: vieraan kielen opettamisen ja oppimisen kontekstualisointi

Kehittämishanke tukee 'ekologista' kielenäkemystä, jonka lähtöoletuksia ovat, että sekä kielet että kielet ja kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa. 'Ekologinen' kielentutkimus tarkastelee tapoja, joilla ympäristö liittyy kieleen, toimii vuorovaikutuksessa sen kanssa ja muotoilee sitä. Kehittämishanke kritisoi vieraan kielen koulutuksen lingvististä näkökulmaa, koska tällöin jäävät yleensä vähemmälle huomiolle hermeneuttiset ja emansipatoriset tiedon intressit (Habermas 1971) ja ei-kielelliset kommunikoinnin näkökulmat (Saussure 1960; Harris 1981, 9; Pennycook 1994, 117, 29, 118, 121). Kulttuuri on osa vieraan kielen opetusta virallisten kielen opetuksen tavoitteiden mukaan. Tästä huolimatta jatkuu väittely siitä, onko myös nykyisessä opettajankoulutuksessa kielen ja kulttuurin opettaminen toissijaista verrattuna kieliopin, sanaston, lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen. Byramin näkemyksen mukaan kielen ja kulttuurin oppiminen perustuvat pitkäaikaiseen opettamis-oppimisprosessiin. Byramin *Teaching-and-Learning Language-and-Culture* (1994) rohkaisee oppijoita tulemaan elinikäisiksi oman ja 'kohde' kulttuurien etnografeiksi (1987; 1997).

Kehittämishanke tutkii interkulttuurisuuspedagogiikan mahdollisuuksia ja kiinnittää huomiota monoakkulturaation ja etnosentrismen haasteisiin kasvatuksessa ja etsii keinoja moninaisuuden huomioon ottamiseksi kielen opinnoissa. Monoakkulturaatio perustuu samuuden filosofiaan ja eriarvostaviin rakenteisiin. Etnosentrismen mukaan oman kansan arvojärjestelmä, ominaisuudet ja tavat ovat paremmat kuin muiden. Kehittämishanke argumentoi monikeskisen englannin hyödyntämisestä alueellisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä konteksteissa ja kansainvälisyyskasvatuksessa (Leitner 1991, 180; Clyne 1992, 2–3).

Kehittämishanke kritisoi sitä, että päähuomio kohdistuu 'yhteiskunnallisiin vähemmistöihin' eikä 'yhteiskunnallisiin enemmistöihin' ('social minorities'; 'social majorities'), mikä ei edistä kansainvälisyyskasvatusta. Esteva ja Prakash käyttävät termejä 'yhteiskunnalliset vähemmistöt' sekä Pohjoisessa että Etelässä (yksi kolmasosa maailmaa) ja 'yhteiskunnalliset enemmistöt' (kaksi kolmasosa maailmaa) eivätkä luokittele ihmisiä ja kansakuntia ensimmäiseen, toiseen, kolmanteen, neljänteen ja viidenteen maailmaan tai Pohjoiseen ja Etelään (1998, 17) tai kehittyneisiin ja kehitysmaiin. Heidän termsä auttavat kiinnittämään huomiota tasapuolisemmin maailman väestöön, mutta tämä ei ole pelkästään määrällinen asia (vähemmistö–enemmistö), koska näihin termeihin liittyvät myös käsitteet 'evoluutio' ja 'kehitys'.

Vaikka kielen opetuksen kulttuurisen dimension idea on vanha (kauan ennen antiikin kirjallisuuden opettamista keskiajalla), englannin kielen opettaminen vieraana kielenä korostaa puhumis- ja keskustelutaidon merkitystä, ei niinkään sosiaalkulttuurista kompetenssia. Päähuomio on ollut 'kansallisen muistin' eikä niinkään eri yhteiskuntaryhmien esittelemisessä. Kun eri yhteiskuntaryhmät sisällytetään englannin tekstikirjoihin, seuraavat kysymykset nousevat. Kenen versiota historiasta ja yhteiskunnallisesta etiketistä (luokka, etnisyys, ikä ja sukupuoli) pitäisi opettaa? Arvioivatko testit oppijoiden tietoa historiallisista ja kulttuurisista 'tosiasioista' vai heidän historiallista ja kulttuurista ymmärrystään ja herkkyyttään vai molempia? (Byram 2000, 8.)

Virallinen vieraan kielen opetuksen tavoite on integroida kulttuurit vieraan kielen ohjelmiin ja kansainvälisyyskasvatus eri oppiaineisiin.¹ Jotta näin tapahtuisi, on kahden maan päähuomion – Britannia ja Yhdysvallat – annettava tilaa monikeskiselle englannin kielelle ja monille sosiaalkulttuurisille konteksteille, joissa englantia käytetään. Tämä aihe liittyy laajempaan teemaan: kasvatus ja koulutus tapahtuvat lingvistisen ja intellektuaalisen riippuvaisuuden ja itsenäisyyden jatkumossa (Pennycook 1994). Opetussuunnitelman logiikan antropologinen tutkimus osoittaa, että vaikka retoriikan mukaan rodulliset ja etniset ennakkoluulot ovat asioita, joita ei vieraan kielen opetukseen sisällytetä, kansainvälisyyskasvatuksen potentiaali on kapeasti ymmärretty englannin kielen oppikirjoissa. Kulttuuriopinnot ('Cultural Studies'; Byram 1997, 46) ja

¹ Samat periaatteet ovat voimassa Suomen opetussuunnitelmissa riippumatta, mistä vieraasta kielestä on kyse.

kasvatusantropologia voivat tukea vieraan kielen opetusta ja kannustaa moni- ja poikkitieteellistä tutkimusta, koulutusta ja erilaisia kehitysmahdollisuuksia ja tapoja elää.

3 Tutkimuskysymykset, metodit ja materiaalit

Kehittämishankkeella oli ensin teoriaan pohjaava, deduktiivinen idea, jota tutkittiin suhteessa empiiriseen materiaaliin: englannin oppikirjat ja äänitteet. Kehittämishanke vertasi opetusministeriön Lukion opetussuunnitelman tavoitteita (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003) suhteessa englannin oppikirjojen ja äänitteiden kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuuteen' ja 'syvyyteen': niiden konteksteihin ja missä määrin englannin kielen variaatiot otetaan huomioon. Kielen oppikirjoja luettiin yhteiskunnallisina teksteinä, joissa eri toimijoiden intressit, tieto, luokittelut, käsitykset, merkit, symbolit ja tarkoitukset olivat nähtävillä. Näitä tekstikirjoja käsiteltiin niiden omassa kontekstissaan, mutta ne käsitteellistettiin uudelleen.

Seuraavat tutkimuskysymykset heijastavat teoreettista taustaa ja kehittämishankkeen päämäärää tutkia missä määrin kansainvälisyyskasvatuksen potentiaalia hyödynnetään englannin kielen koulutuksessa Suomessa.

1. Millainen on kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuus' ja syvyys' englannin kielen oppikirjoissa Suomessa?
2. Kuinka englannin 'maailmallisuus' ja 'suorituksellisuus' ('worldliness' and 'performativity' of English, Pennycook 1994, 31–34; 1999, 15) otetaan huomioon englannin kielen oppikirjoissa?
3. Kuinka monikeskisen englannin mahdollisuuksia käytetään oppimateriaaleissa?
4. Kuinka englannin kielen oppikirjat ja äänitteet auttavat oppijoita kehittymään kulttuurienvälisiksi kommunikoijiksi ('intercultural speakers'; Byram 1997)?

Vastatakseen näihin tutkimuskysymyksiin tämä kehittämishanke yhdistää erilaisia lähestymistapoja ja metodeja. Kehittämishankkeessa on funktionaalinen näkemys kielestä tarkoituksjärjestelmänä.² Tätä käyttävät kulttuurienväliset kommunikoijat (Byram 1997), jotka pitävät englantia 'maailmallisena' kielenä (Pennycook 1994; ks.

² Derewiankan taulukot sisältävät neljän kieliopillisen paradigman pääpiirteet: a) traditionaalinen: kieli sääntöryppäänä, b) strukturaalinen: kieli tapoina, c) transformaalinen: kieli sääntöjen hallitsemana luovuutena ja d) funktionaalinen: kieli merkitysjärjestelmänä (2003, 264–265).

taulukko 2). Kehittämishankkeessa yhdistyvät kaksi päämetodia: kirjallisuudentutkimus ja sisältöanalyysi (vrt. Krippendorff 1980).

Vaikka sisältöanalyysillä on pitkä historia, sanakirjoissa se on ollut 1960-luvulta lähtien. Tilannesensitiivinen sisältöanalyysi on orientaatioltaan empiirinen ja ylittää konventionaaliset käsitykset sisällöstä. (Krippendorff 1980, 8–10.) Sisältöanalyysi pyrkii palvelemaan kolmea tarkoitusta: a) määräyksellinen: ohjata käsitteellistämistä ja käytännön sisältöanalyysin suunnittelua, b) analyttinen: helpottaa sisältöanalyysin kriittistä tutkimista ja c) metodologinen: ohjata sisältöanalyysin metodien systemaattista kehittämistä (Krippendorff 1980, 26). Sisältöanalyysin peräkkäisyysluonteen takia tietojen etsiminen, tietojen rajaaminen, päätelmien tekeminen ja analyysi auttavat tutkimuksen validisoimisessa (Krippendorff 1980, 49).

Materiaalitaulukot ('data sheet tables') sisälsivät informaatiota sen primäärissä ja tarkassa muodossa, jotta virheiden tekeminen minimoitaisiin (vrt. Krippendorff 1980, 75, 81, 83; ks. liite 4). Muuttujat määriteltiin tyhjentäviin ja toisensa poissulkeviin luokkiin, ja niitä kuvaava kieli oli yksinkertaista, jotta epämääräisyyttä ja ristiriitaisuutta voidaan vähentää. Jotkin muuttujat olivat avoimia (ikä) ja toiset olivat suljettuja (sukupuoli). Liite 4 osoittaa kuinka tallennusyksiköt identifioitiin ja kuvailtiin ja niitä analysoitiin tilanneherkkien analyttisten prosessien kautta. Useita tarkistuksia tehtiin, jotta vältettäisiin puuttuvat tallenteet. (vrt. Krippendorff 1980, 85–86, 75, 89, 177–8.) Erilaisia frekvenssejä mitattiin: a) absoluuttinen frekvenssi: tapahtumien määrä otoksessa, b) relatiivinen frekvenssi: otoksen koon prosenttiarvo ja c) volyymin mitat: äänitteiden aika ja oppikirjojen sivut eli tila (vrt. Krippendorff 1980, 109–110).

Erityyppisillä analyysiyksiköillä on ensisijaisesti kolme funktionaalista eroavuutta. Tässä tapaustutkimuksessa virkkeet olivat otosyksiköitä (näyteyksiköitä; 'sampling units'), lähdekielen ilmaisuja, jotka eivät olleet riippuvaisia toisistaan. Pienimmät tallennusyksiköt (ja lauseopilliset yksiköt; 'syntactical units') olivat sanoja. Valitut tekstit olivat fyysisiä yksiköitä ja yhteyksyksiköitä ('context units') rajoittaen tallenteen kontekstuaalista informaatiota. (vrt. Krippendorff 1980, 57–59.) Näiden funktionaalisten erojen lisäksi temaattiset yksiköt viittaavat struktuuralliseen määritelmään kertomuksen sisällöstä, ja viittaukselliset yksiköt ('referential units')

määriteltiin suhteessa yksilöiden luokkiin: mies, nainen, amerikanenglannin tai brittienglannin puhuja. (vrt. Krippendorff 1980, 61–63.)

Rajatakseni kehittämishanketta tutkin eri kustantajien kolmea englannin kielen oppikirjasarjaa. Tekstiotokseen valitsin ensimmäiset tekstit ja äänitteet jokaisesta yksiköstä tai teemasta kirjasarjoissa *Action* ja *Culture Café* ja kirjasarjasta *In Touch* avaintekstit ('key texts', jotka yleensä ovat ensimmäiset tekstit).³ Vähäinen variaatioiden vaihtelu antoi ymmärtää, että otos oli tarpeeksi suuri. Kuuntelin lisäksi neljännen oppikirjasarjan yhden kurssin ensimmäiset tekstit. En käynyt koko sarjaa läpi, koska sain samantyyppiset tulokset. (*English Update*, Course 3, "What to do and how to learn" 1995.)

4 Teoreettinen tausta

Vastatakseen tutkimuskysymyksiin kehittämishanke on eklektinen ja yhdistelee eri lähestymistapoja ja metodeja. Kehittämishankkeet avainsanat ovat tutkiva oppiminen, kulttuurinen tietoisuus ja oppimateriaali, kasvatusantropologia, interkulttuurisuuspedagogiikka, kulttuurienvälinen tai interkulttuurainen kommunikoija, kulttuurienvälinen englannin koulutus ja kansainvälisyyskasvatus.

4.1 Käsitteitä

Tämä luku esittelee kehittämishankkeen keskeisiä käsitteitä. Kielen 'laajuus' viittaa rajoihin, joissa henkilö voi toimia tehokkaasti. 'Syvyys' viittaa kielentietämyksen perusteellisuuteen. (Collins 1986 'range', 'depth'.)

Kansainvälisyyskasvatus on moni-ilmeinen termi. Kansainvälisyyskasvatus tarkoittaa a) ymmärtämystä ja kunnioitusta kaikkia kansoja, niiden kulttuureja, sivistystä, arvoja ja elämäntapaa kohtaan, mukaan lukien oman maan etniset kulttuurit ja toisten kansakuntien kulttuurit; b) tietoisuutta lisääntyvästä maailmanlaajuisesta riippuvuudesta kansojen välillä; c) tietoisuutta niistä oikeuksista ja velvollisuuksista, joita yksilöillä,

³ *Action* -kurssimateriaali sisältää harjoituksia ja opettajan kasetit. *Culture Café* -kurssimateriaali sisältää opiskelijan kirjan, opiskelijan CD:t, opettajan CD:t ja kasetit, opettajan oppaan, testit, Kielioppi määrää!, Kielioppi määrää! -vastaukset, Kielioppi määrää! -testit, nettikahvila (webbisivut). *In Touch* -kurssimateriaali sisältää opiskelijan CD:t kurssisiin 1, 2, 4 ja 8, opettajan CD:t, kasetit, opettajan kortisto, testipaketin ja webbisivut.

yhteiskunnallisilla ryhmillä ja kansoilla on toisiaan kohtaan; d) kansainvälisen yhteistyön välttämättömyyden ymmärtämistä ja e) yksilön valmiutta osallistua yhteisönsä, maansa ja koko maailman ongelmien ratkaisemiseen (kommunikointikyky). Kansainvälisyyskasvatus on olennainen osa koulujen eettistä kasvatusta useiden kansainvälisten ja kansallisten sopimusten mukaan.⁴ Kansainvälisyyskasvatuksen sisältöalueet ovat tasa-arvokasvatus, suvaitsevaisuuskasvatus, demokratiakasvatus, ympäristökasvatus ja mediakasvatus. (Ks. Merilampi ym. 2006.)

Akkulturaatiota eli sulautumista kulttuuriin voi tapahtua monella tavalla ja tasolla. Esimerkiksi maahanmuuttajien akkulturaation toteutumistapoja voivat olla seuraavat: a) integraatio eli yhdentyminen, b) assimilaatio eli sulautuminen, c) separatismi eli eristäytyminen ja d) marginalisaatio eli syrjäytyminen. Marginalisaatiossa torjutaan 'oma' ja 'vieras' kulttuuri. (Talib 2002, 25.)⁵

Etnosentrismi ja eurosentrismi olettavat, että vain yksi traditio on voimassa kansainvälisesti. Kun taas kulttuurienvälinen antropologia on kiinnostunut eri ihmisten ja ryhmien (sukupuoli, sukupuoli ja yhteiskunta-asema) erilaisista ja vaihtoehtoisista tavoista ajatella ja toimia. Kulttuurinen diversiteetti nähdään ihmiskunnan voimavarana, kuten biologinen diversiteetti nähdään eläin- ja kasvikunnan voimavarana.

Kehittämishankkeen muut keskeiset käsitteet ovat seuraavassa taulukossa.

⁴ Keskeisiä kansainvälisyyskasvatussopimuksia ovat UNESCO:n peruskirja (1945), UNESCO:n suositukset (Kasvatus kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetusta koskeva suositus 1974), Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet (1995), EU:n Maastrichtin kansainvälisyyskasvatuksen julistus kansainvälisyyskasvatuksesta osana kehitystyötä (2002; ks. Osler & Starkey 2007) ja Suomen Kouluhallituksen peruskoulun opetuksen opas (1988) ja opetussuunnitelmat. Kansainvälisyyskasvatus on moniulotteinen termi ja se assosioidaan usein seuraavien termien kanssa: globaali kasvatus ('global/international education'), kasvatus kansainväliseen yhteistyöhön ('education for international co-operation'), kasvatus maailmankansalaisuuteen ('education for world citizenship'), kehityskasvatus ('development education'), ihmisoikeuskasvatus ('human rights education'), suvaitsevuuskasvatus ('tolerance education'), rauhan ja aseistariisumisen kasvatus ('peace and disarmament education') ja monikulttuurinen kasvatus ('multicultural'/'intercultural education').

⁵ Kiinnostavaa olisi tutkia, miten opettajan asenne vaikuttaa maahanmuuttajan asenteeseen. Voisi lähteä siitä hypoteesistä, että assimiloivan opettajan luokalla olisi assimiloituneita oppijoita, suvaitsemattoman ja turhautuneen opettajan luokalla olisi eristäytyneitä ja syrjäytyneitä oppijoita ja kriittisen monikulttuurisen opettajan luokalla olisi suvaitsevia ja kulttuurienvälisiä kommunikoijia, jotka pystyvät arvioimaan eri kulttuureiden etuja ja haittoja, olivatpa he valtaväestöä tai maahanmuuttajia.

TAULUKKO 1. Kehittämishankkeen keskeiset käsitteet.

A Common European Framework for Language Teaching and Learning	Yhteinen eurooppalainen kielitaidon teoreettinen viitekehys
context unit	yhteisyksikkö; kontekstiyksikkö
corpus linguistics	Korpuslingvistiikka. Korpuksien käyttö tutkimuksen raakamateriaalina ja tietokoneavusteisen kielen opetuksen ohjelmia ja opetusta laadittaessa.
Estuary English (EE)	Kirjaimellisesti 'jokisuun englantia'; yleinen muunneltu Received Pronunciation (RP).
European Language Portfolio	Eurooppalainen kielisalkku
Expanding/Extending Circle (Kachru 1994)	Englannin laajeneva piiri: Kiina, Japani, Kreikka, Puola, Suomi jne. Miljardi puhujaa.
Extended/Outer Circle of English (Kachru 1994)	Englannin ulkoinen piiri: Välimeren maat, Karibia, Intian valtameri ja Tyyni valtameri. 500 miljoonaa puhujaa.
Inner Circle of English (Kachru 1994)	Englannin sisäinen piiri: UK, USA, Irlanti, Kanada, Australia ja Uusi-Seelanti. 320 miljoonaa puhujaa.
intercultural communication (IC)	Kulttuurienvälinen/interkulturaalinen kommunikaatio
intercultural communicative competence (ICC)	Kulttuurienvälinen/interkulturaalinen kommunikatiivinen kompetenssi
intercultural speaker (Byram 1997)	Kulttuurienvälinen/interkulturaalinen kunkko/puhuja
lexicologist	leksikologi, sanastontutkija
native speaker	syntyperäinen puhuja; 'natiivipuhuja'
performativity of English	'englannin suorituksellisuus'; esityksellisyys (Pennycook 1994, 31–34; 1999, 15)
Received Pronunciation (RP)	RP-englantia, BBC:n englantia, kuningattaren englantia, Oxfordin englantia, standardisoitu englantia ('Standard English English')
referential unit	viittauksellinen yksikkö
sampling unit	otosyksikkö; näyteyksikkö
social majorities	'yhteiskunnalliset enemmistöt'
social minorities	'yhteiskunnalliset vähemmistöt'
substrate language	substraattikieli; pohjakieli; perus(ta)kieli
syntactical units	lauseopillinen yksikkö; tallennusyksikkö
third cultures; third spaces	kolmansia kulttuureita; kolmansia tiloja
World Englishes	maailman englannit; uudet englannit ('New Englishes'), kansainväliset englannit ('Global Englishes'; 'international Englishes'), paikallistetut englannin variaatiot ('localised varieties of English'; Kingsley 2003, 3)

worldliness of English	englannin maailmallisuus (Pennycook 1994, 31–34; 1999, 15)
------------------------	--

Voidaan todeta, että osittain koulutuskäsitteistön määrittelemättömyyden johdosta akateemisissa opettajankoulutusta käsittelevissä keskusteluissa ilmenee helppoa retoriikkaa ('easy rhetoric'; Larkin 1995, 2) varsinaisen uudistustyön kustannuksella (Räsänen ym. 2002, 33).

4.2 Tutkiva oppiminen oppimateriaalin, opetussuunnitelman, opetuksen ja oppilaitoksen kehittämisessä

Tutkiva opettaminen on idealistis-realistinen pyrkimys sensitiivisempään koulutuspolitiikkaan, joka tapahtuu kokonaisvaltaisen oppimisen, etnografisen tutkimuksen ja seuraavien kysymyksien kautta. Kuka analysoi oppijan tarpeet, määrittelee tavoitteet, valitsee oppimateriaalin, työtavat, päättää missä, milloin ja kuinka usein opiskellaan ja mitkä ovat arviointikriteerit ja hyväksymistasot (Kohonen 1993, 70–71)? Tutkiva opettaminen ja oppiminen voivat sopia huonosti yhteen ennalta laaditun opetussuunnitelman kanssa (Rissanen 2002). Tutkiva oppiminen pedagogisena mallina vaatii usein suuria muutoksia opetus- ja opiskelukulttuurissa, ja olisi epärealistista odottaa näiden muutoksien tapahtuvan nopeasti.

Didaktiikka on ”kasvatustieteen osa-alue, joka tutkii opetussuunnitelmaa ja opetustapahtumaa ja pyrkii antamaan opetukseen perusteltuja normeja eli opetusohjeita” (Kari 1992, 11). Opetussuunnitelman (OPS) tehtävät ovat seuraavat:

- ohjaa ja yhtenäistää opettajien työtä
- ohjaa saman alan opettajia käyttämään samaa käsitteistöä alansa koulutuksesta puhuttaessa
- tekee opettajalle mahdolliseksi kokonaiskuvan luomisen koko prosessista ja yksittäisten opetustilanteiden sovittamisen siihen
- edistää opetuksesta saatavia kokemuksia
- edistää arvioinnin yhtenäistämistä
- suuntaa ja valmistaa opiskelijoita ja opettajia oppimisen toteuttamiseen
- palvelee yhteiskuntaa ja elinkeinoelämää
- tähtää siihen, että koulutusammatin kokonaisuus ja tulevaisuus ammattiuralla selkiytyvät opiskelijalle mahdollisimman hyvin koulutuksen aikana. (Kari 1992, 107.)

Tavoiteltava opetussuunnitelma on

- systemaattinen
- adekvaattinen, asian- ja tarkoituksenmukainen (opetetaan oikeita asioita oikealla tasolla)
- tasapainoinen (kehittää opiskelijapersoonallisuutta tasapainoisesti)
- jatkuva (yhdistää eri kouluasteita)
- joustava (mahdollistaa opetussuunnitelman muutokset)
- tehokas (ohjaa mahdollisimman hyvin tavoitteisiin)
- ottaa huomioon yksilöllisyyden. (Kari ym. 1990, 69; Kari 1992, 108.)

Opetussuunnitelmien kehittämisen suuntia ovat a) perustietämyksen ja -taitojen oppimisen kehittäminen, b) opetuksen elämänläheisyyden lisääminen, c) oppijoiden osallistumisen kehittäminen (oppijaksi kasvaminen), d) persoonallisuuden, itsenäisyyden ja oppijoiden minäkäsityksen kehittäminen, e) jatkuvan koulutuksen perusideoiden toteuttaminen ja f) muuttumista tukevan opetussuunnitelmakulttuurin edistäminen (Ropo 1993). Jotta oma tietoisuus oppimisesta lisääntyisi, olisi painopistettä siirrettävä toimintatasosta metateorian piiriin (metakognitio; Ojanen 1993, 137). Opetussuunnitelma suodattuu opettajan identiteetin ja henkisen elämän kautta (Ojanen 1993, 130).

Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdään kunta-, koulutusohjelma-, koulukohtainen ja oppijakohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmien peruselementit ovat opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointi. Vaikka yleislinja on konstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntaan ja oppilaskeskeisyyttä korostetaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003), tutkimusten mukaan opetussuunnitelmat ja oppikirjat pyrkivät silottelemaan ristiriitaisia kysymyksiä tai ne jätetään pois. Tulisiko oppimateriaalissa käsitellä 'sosiaalisen enemmistön' ongelmia, maailmanlaajuisia tasa-arvon loukkauksia, sotien kärsimyksiä, (bio)teknologian tuhoisia sovelluksia, kaupunkisuunnittelun poliittisia kytkentöjä ja omassa koulussa tapahtuvaa kiusaamista. Keskeistä on, miten valotetaan, keskustellaan tai vaietaan. (Atjonen 2006, 58–59.) Läpinäkyvyys kutistaa 'piilo-opetussuunnitelmaa'; tämä viittaa oppimiseen, jota ei tarkoitettu ja joka poikkeaa virallisen opetussuunnitelman suuntaviivoista (Atjonen 2006, 64–65). Piilo-opetussuunnitelma-käsite viittaa myös tiedostamattomiin tekijöihin,

jotka estävät kehitystä oppilaitoksissa (Broady 1994; Niemi 1993, 57).⁶ Tällainen voi olla monokulttuurinen ja etnosentrinen kasvatus.

4.3 Monikielinen ja monikulttuurinen kasvatus: lingvistinen ja intellektuaalinen riippuvuus englannin opetuksessa ja oppimisessa

Monikielinen ja monikulttuurinen kasvatus tarkoittaa, että kielen opetus sisältää useamman kuin yhden kielen ja kulttuurin. Englannin kielestä puhutaan yleisesti 'globaalina' kielenä, vaikka 2/3 maailman asukkaista ei sitä puhu. Suuri osa englannin kielen puhujista (1/3) ei puhu sitä äidinkielenään. Vaikka englannin kieli niin kutsuttuna 'globaalina' kielenä ja *lingua francana* tarjoaa mahdollisuuksia maailmanlaajuiseen ja kansojenväliseen kommunikointiin, englannin kielen oppikirjoissa näiden mahdollisuuksien 'laajuutta' ja syvyyttä käytetään käytännössä kapea-alaisesti ja pääpainopiste on edelleen kahdessa maassa, Britanniassa ja Yhdysvalloissa, ja näiden kulttuurien tyypillisissä tilanteissa. Tekopyhyys ja imperialismi liittyneinä rotuun, sukupuoleen, ikään, talouteen, politiikkaan, kulttuuriin ja ympäristöön ovat yleisiä kansainvälisyyskasvatuksessa, vaikkakin tämä on paradoksaalista. Erilaisten ihmisten, sukupolvien, sukupuolten ja yhteiskunta-asemien vaihtoehtoiset näkemykset, motivaatiot, käsitykset ja maailmankatsomukset voidaan mitätöidä, vaientaa ja syrjäyttää, mutta mitä voitaisiin saavuttaa ottamalla ne vakavasti huomioon?

Opetuskäytännöt ovat osa kulttuurisia käytänteitä. Englannin kieli kansainvälisenä kielenä -keskustelulla on juuret kolonialismissa. Phillipsonin *Linguistic Imperialism* (1992) pohjaa riippuvuusteoriaan ('dependency theory') ja tutkii suhteita 'globaalin' englannin leviämisen ja globaalin epätasa-arvon ja taloudellisen, poliittisen, sotilaallisen, kommunikatiivisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen imperialismien välillä. Useat tutkijat eivät pidä englantia 'globaalina' kielenä sattumana tai 'luonnollisena' seurauksena, vaan Britannian ja Yhdysvaltain hallitusten suunniteltuna politiikkana 1950-luvulta lähtien, jotta englannista tulisi universaali 'toinen kieli', joka suojelisi ja

⁶ Esimerkkinä tästä on se, että vaikka kokonaisvaltaisuuden nimeen virallisesti vannotaan, käsitys kasvatuksesta on hajonnut, kuten seuraava "kasvatuksien" luettelo osoittaa: kasvatus voi olla tiedollista, sosiaalista, emotionaalista, uskonnollista, esteettistä, tapakasvatusta, kansainvälisyyskasvatusta, rauhankasvatusta, oikeuskasvatusta, viestintäkasvatusta, yrittäjäyyskasvatusta ja turvallisuuskasvatusta (Aaltola 2005, 22).

tukisi kyseisten maiden omia intressejä. (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1989, 63; Pennycook 1994, 22.)⁷

Pennycook haastaa strukturalismin päädikotomiat (yksilö–yhteiskunta, kieli–puhuttu kieli, synkroninen–diakroninen lingvistiikka) ja korostaa englannin kielen ’maailmallisuutta’ ja ’suorituksellisuutta’. Kieli yhteiskunnallisena käytäntönä sijaitsee aina laajempien diskursiivisten kehysten sisäpuolella ja osana kulttuurisia ja poliittisia liikkeitä (1994, 31–34; 1999, 15). Taulukko 2 kuvaa Pennycookin näkemyksiä englannin kielen ’globaalista’ leviämisestä (1999, 14).

TAULUKKO 2. Näkemyksiä englannin kielen ’globaalista’ leviämisestä (Pennycook 1999, 14).

Näkemys ’globaalin’ englannin leviämisestä	Seuraukset kulttuurille ja kehitykselle	Pedagogiset seuraukset
Kolonialismin juhlinta (’Colonial celebratory’)	englanti on luonnostaan käyttökelpoinen kieli	englantia opetetaan sellaisille, jotka sitä osaavat arvostaa
Modernisaatio	englanti on modernisaation keskeinen työväline	englantia opetetaan, jotta maailma modernisoituu
Laissez-faire -liberalismi (Crystal 2003)	englanti on funktionaalinen työväline käytännön tarkoituksiin	tehdään kuten ennenkin (’business as usual’): annetaan ihmisille mitä he haluavat
Imperialismi	homogenisaatio, muiden kulttuurien ja kielten tuhoaminen	kielioikeudet, ohjeet äidinkielellä, protektionismi
Lingvistinen hybridisyys	kielet ja kulttuurit muuttavat ja muuntuvat (’adapt’)	maailman englannit (’World Englishes’), monet standardit, muutosoletus
’Jälkikoloniaalinen suorituksellisuus’ (’postcolonial performativity’; aiemmin ’worldliness of English’)	muutoksen, kielen, tiedon ja eron kulttuurinen politiikka	kriittinen kielikoulutus taistelua varten; tarkoituksenmukaisuus

⁷ Englannin kielen opettamisesta on tullut merkittävin yksityisen sektorin teollisuus jälkimodernin englannin aikakautena (Graddol 2000b, 7), mikä viittaa englannin lingvistiseen hegemoniaan (’English linguistic hegemony’; Phillipson 1992, 73). Lingvistinen imperialismi assosioidaan seuraaviin ilmiöihin: globalisaatio [luultavasti pohjaa McLuhanin globaalikylän visioon (1989) ja/tai Wallersteinin maailmanjärjestelmäteoriaan (1974)], anglisaatio, englannintaminen, amerikkalaistaminen, McDonaldistaminen (pikaruokaravintolat dominoivat -periaate), jälkikolonialistinen uudelleen kolonisaatio, uusimperialismi, hyperimperialismi ja eurooppalaistaminen (Phillipson 2004). Onko meillä (kuvitteellinen) englanti-globaalina-kielenä ylikansallinen yritys? Ovatko ilmiöt monimutkaisempia kuin nämä homogenisoivat termit antavat ymmärtää? Ovatko ’jälkikoloniaalisen suorittavuuden’ (’postcolonial performativity’; Pennycook 1999, 14) mahdollisuudet otettu tarpeeksi huomioon?

Vaikka taulukko 2 kuvaa erilaisia näkökulmia, yleisin näkemys on liberaali laissez-faire -näkökulma englannin kielen opettamisessa ja testaamisessa ja soveltavassa kielitieteessä.

Englannin kielen leviäminen ja sen opettamiskäytännöt ovat tukeneet toisiaan (Pennycook 1994, 146). Kielen opettamismetodit, kuten audiolingualismi 1950- ja 1960-luvuilla ja kommunikatiivinen lähestymistapa 1970- ja 1980-luvuilla vietiin Yhdysvalloista maailmalle 'tieteellisinä', 'moderneina' ja 'tehokkaina', ja ne ovat tukeneet yksikielisen englannin kielen opettamisen uskoa (Pennycook 1994, 169). Yksikielisyyden ja syntyperäisen opettajan korostaminen pitävät Britannian ja Yhdysvallat keskeisinä toimijoina englannin kielen opettamisessa ja tuottamassa yksikielisiä englantia vieraana kielenä -oppikirjoja, joita voidaan myydä erityisesti laajenevan piirin maihin.

Kansainvälisten testien tekijät (TESOL 2005; TOEFEL 2005) kuuluvat yleensä tiettyyn kulttuuriin, luokkaan, rotuun ja sukupuoleen (Pennycook 2001, 11). Voi olla ongelmallista päättää, mitä englannin kielen variaatiota opetetaan ulkoisessa piirissä – paikallista variaatiota vai kansainvälisesti tunnustettua standardia. Nämä oppikirjat, testit ja päätökset voidaan lukea kolonialismin jatkuvan perinnön indikaattoreina eikä kovinkaan 'neutraaleina'. Toinen ristiriita johtuu siitä, että oppijakeskeinen pedagogiikka on yleensä alisteinen kiinteän opetussuunnitelman puitteille: opettaja kannustaa oppijoiden tutkivaa oppimista, mutta työskentelee kiinteän opetussuunnitelman puitteissa (Edwards & Mercer 1987, lainattu Pennycook 1994, 173–174).

Vaikka kieli on periaatteessa äärimmäisen demokratisoiva instituutio (jokainen voi muunnella tai jättää huomiotta jotkin osat), englantia 'globaalina' kielenä voi aiheuttaa useita ongelmia, kuten lingvistinen voima, lingvistinen tyytyväisyys ja lingvistinen kuolema. Lingvistinen voima viittaa siihen, että äidinkielenään englantia puhuvilla on helposti etulyöntiasema verrattuna sellaisiin, jotka ovat opetelleet englantia vieraana tai virallisena kielenä. Lingvistinen tyytyväisyys tarkoittaa, että 'globaali' kieli voi eliminoida aikuisten motivaation oppia muita kieliä. Lingvistinen kuolema tarkoittaa, että 'globaalinen' kieli nopeuttaa vähemmistökielten häviämistä. (Crystal 2003, 172, 16–20.) Sama kieli voi samanaikaisesti sekä vapauttaa että sortaa yksilöitä ja ryhmiä.

Vaikka ihmisoikeudet ja kriittinen kulttuurinen tietoisuus voivat tuntua hyvin vierailta yhdenmukaisuuden ja auktoriteetin hyväksynnän perinteissä, Pennycook (1994) rohkaisee käyttämään kriittistä pedagogiaa, kun englannin kieltä opetetaan kansainvälisenä kielenä (Byram 1997, 46). Kriittinen pedagogia pitää kouluja kulttuurisina ja poliittisina kilpakenttinä, joissa jatkuvasti väitellään ja tehdään päätöksiä kielen, kulttuurin, koulutuksen, auktoriteetin, tiedon, kommunikaation ja yhteiskunnallisten muotojen käsitysten sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan (Pennycook 1994, 295, 297). Toisten kieltenopettajien mielestä selvästi ilmaistu kielen ja kulttuurin opettamisen poliittinen näkökulma ei tunnu sopivalta, koska 'ihmisoikeuksia' – yksilönoikeudet vapauteen ja oikeuteen – voidaan polkea yhtenä imperialismien muotona, kuten sodat Afganistanissa ja Irakissa ilmentävät.

Kuinka kielen ja kehityksen alueella voimme kuvitella kehitysversion, joka välttää eurokeskeisyyttä, kehitysuskoa ('developmentalism') ja kieliekologioiden säilyttämistä (Phillipson & Skutnabb-Kangas 1996, 441; Pennycook 1999)? Perustuen Appadurain (1990, 296) ideoihin monimutkaisesta ja limittäin olevasta 'globaalista' kulttuurisesta taloudesta Pennycook siirtyy keskus-periferia -malleista kulttuurisen vuorovaikutuksen synkreettiseen malliin 'jälkikolonialistinen suoritussellisuus' ('postcolonial performativity') käsitteen kautta, jota hän aiemmin nimitti englannin 'maailmallisuudeksi' ('worldliness of English'). Nämä käsitteet korostavat kielen paikallista kontekstia, jossa jotain suoritetaan. (Pennycook 1994, 32–34; 1999, 15.) Kulttuuriset kohtaamiset eivät vain tuota homogeenisyyttä tai heterogeenisyyttä, imperialismia tai vastustusta, vaan 'kolmansia kulttuureita' ja 'kolmansia tiloja' ('third cultures'; 'third spaces'). Näitä välialueita luodaan jatkuvasti sen kulttuurin, jossa oppija kasvoi, ja uuden kulttuurin välillä. (Kramsch 1993, 236, 253–257.) Interkulttuurisuuspedagogiikka voi tukea 'kolmansien kulttuurien' ja 'kulttuurienvälisten kommunikoijien' kehittymistä.

Vaikka 'ihmisprogressio' on assosioitu 'kehityksen', 'modernisaation' ja 'länsimaalaistumisen' kanssa, useat kirjoittajat pohtivat yksiparadigmaattisen länsimaisen intellektuaalisen ajattelun rajoitteita ja vaaroja (Nandy 1983; Kothari 1987;

Mazrui 1986) ja länsimaalaiskeskeisiä intressejä ja raportointia (Pennycook 1994, 58).⁸ Länsimaalaisissa yhteiskunnissa ja koulutuksessa analyttiset taidot ovat yleisiä ja niitä sovelletaan yleisemmin kuin synteetitaitoja. Vaikka koulutus, joka perustuu vertikaaliseen ajatteluun, on tehokas tapa välittää tietoa edelleen, se rohkaisee dogmaattisuutta ja tarvetta olla oikeassa (de Bono 1967). Missä määrin nämä länsimaalaiskeskeiset intressit, analyttisten taitojen ja vertikaalisen ajattelun painotus, näkyvät englannin kielen oppikirjoissa Suomessa?

Vaikka englannin kielen asemaa *lingua francana* voidaan pelätä mahdollisten vaikutteiden takia, joita tämä tuo mukanaan kuten 'kielellinen imperialismi' ('linguistic imperialism'; Phillipson 1992), intellektuaalinen imperialismi ja uuskolonialismi, se voi tarjota mahdollisuuden opiskella toista kulttuuria ja samaan aikaan tulla tietoisemmaksi omasta kulttuurista (Byram 1997, 112). Oppijoiden 'toiseus' ('toiseksi' tekeminen; 'othering of learners') perustuu yleensä kulttuurin staattisiin määritelmiin, jotka polarisoivat erot dikotomioihin, kuten länsi–itä ja me–he (Pennycook 1999). Byramin kulttuurienvälinen kommunikoijan tavoite menee tämän dikotomian sisään ja yli. Oppimalla toisia kulttuureja ja kieliä opimme eri mahdollisuuksia tehdä asioita ja ymmärtää maailman menoa erilaisista näkökulmista (Winch 1964, 321).

Kulttuurienvälisen kommunikoijan tavoite on Byramin 'kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssi' ('intercultural communicative competence') mallin tavoite, joka perustuu lingvistiseen, sosiolingvistiseen, diskursiiviseen ja kulttuurienvälisiin komponentteihin (1997, 73).⁹ Kuten kuvio 2 osoittaa 'kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi' sisältää viisi toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa elementtiä, joita ovat asenne, tieto, tulkinnan ja

⁸ Tarkkailijan todellisuudesta riippuen elementit voidaan nähdä hitusina ('particles'), aaltolina tai kenttinä, ja tämä vaikuttaa siihen, kuinka asioita teorioidaan ja miten toimitaan. Länsimaisen koulukasvatuksen mukaan maailma koostuu hituksista, asioista tai fyysisistä olioista, kuten puista ja ihmisistä. Jos asiat, prosessit tai suhteet nähdään hitusina, tämä luo staattisen näkemyksen. Elämän käsitetään koostuvan yhdestä asiasta toisen jälkeen, jos elämä ymmärretään hitusina lineaarisessa ja tilajärjestyksessä. Lineaarinen järjestys voidaan korvata tai sen rinnalla voivat olla oliot, jotka järjestetään kaksi- tai kolmiulotteiseen tilaan (Pike 1982, 19, 23, 38, 75).

⁹ Byram määrittelee uudelleen van Ekin määritelmät (1986, 35, 39, 41, 27, 55, 65, lainattu Byram 1997, 10) ja erottaa 'kulttuurienvälisen kommunikaation' ('intercultural communication', IC) kulttuurienvälisestä kommunikatiivisesta kompetenssista ('intercultural communicative competence', ICC). Byramin termi '*savoir*' kattaa enemmän kuin 'kompetenssi', jota hän myös käyttää, jotta säilyttäisi yhteydet vieraan kielen opettamisen olemassa olevien käsitteiden kanssa ja jotta hänen ehdotuksensa ymmärrettäisiin (1997, 89). Ymmärrän tämän kompetenssin elinikäisenä prosessina enkä niinkään tilana olla laillisesti pätevä tai pätevyitynyt (Collins 1986 'competence'). Esimerkiksi intialaisissa ja afrikkalaisissa kylissä voi tavata monia kyläläisiä, jotka puhuvat sujuvasti kolmea kieltä, vaikka heidän muodollinen koulutuksensa voi olla rajallista tai olematonta.

yhdistämisen taidot, löytämisen ja vuorovaikutuksen taidot ja kasvatus (Byram 1997, 16, 52–54, 98–99, 101–102).

KUVIO 2. Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin elementit (Byram 1997, 34).

	Taidot tulkita ja yhdistää (<i>savoir comprendre</i>)	
Tieto omasta itsestä ja toisesta; vuorovaikutuksesta; yksilöllinen ja yhteiskunnallinen (<i>savoirs</i>)	Kasvatus poliittinen koulutus kriittinen kulttuurinen tietoisuus (<i>savoir s'engager</i>)	Asenne itsensä näkeminen relativistisesti toisen arvostaminen (<i>savoir être</i>)
	Taidot löytäminen ja/tai vuorovaikutus (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin mallilla on kolme keskeistä piirrettä. a) Se ehdottaa välittäjänä toimivaa kulttuurienvälistä kommunikoijaa eikä syntyperäistä puhujaa ('native speaker') mallina vieraan kielen oppijoille, jotta heillä ei olisi mahdoton päämäärä, joka johtaa väistämättä epäonnistumiseen (Byram 1997, 11, 21, 38). b) Se tapahtuu kasvatuskontekstissa ja sillä on koulutukselliset tavoitteet. c) Se sisältää oppimisen sijaintipaikan ('locations') ja opettajien ja oppijoiden roolien merkityksen. (Byram 1997, 70.)

Äidinkielen, toisen kielen ja vieraan kielen koulutus voisivat integroida kulttuurienvälistä kommunikatiivista kompetenssia oppiaineisiin, jotta oppijoita rohkaistaisiin kehittymään kulttuurienvälisiksi kommunikoijiksi. Kasvava kulttuurienvälisten kommunikoijien määrä voisi uhata maailman varallisuuden ja resurssien jakamista. Käytännönläheisempi haaste on, kuinka Byramin lähestymistapaa voidaan soveltaa kouluissa, joissa on kurinpidollisia ongelmia ja kasvava määrä 'haasteellisia oppijoita'.

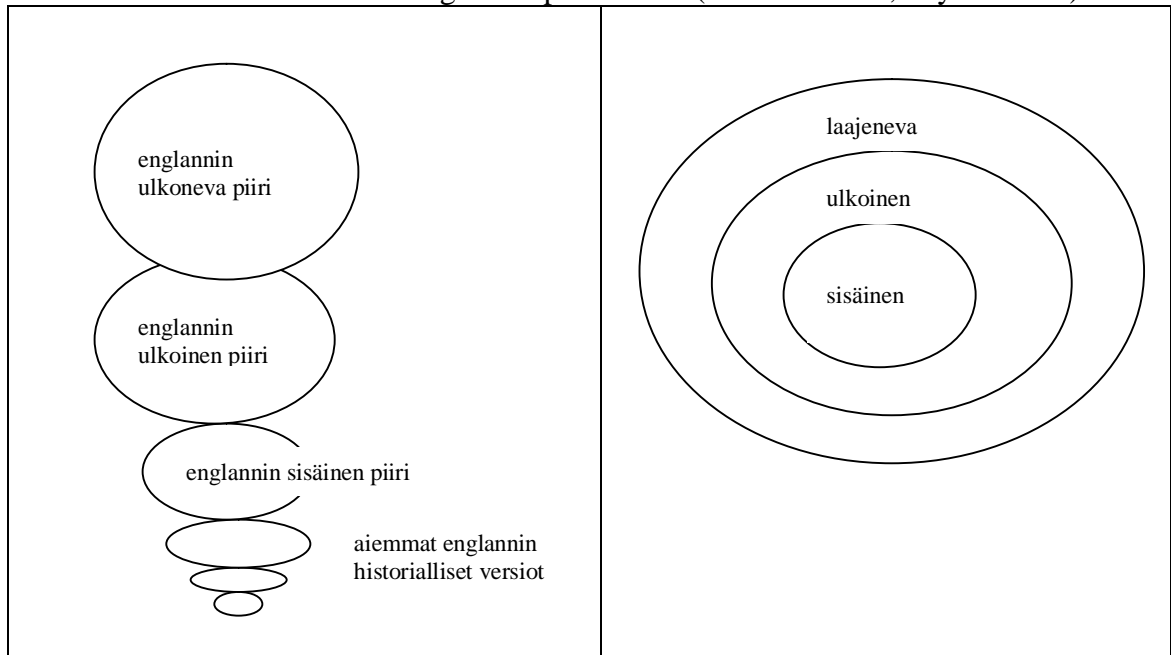
4.4 Monikeskinen englanti: englannin variaatiot ja monet identiteetit

Vaikka Byramin mielestä ei ole oleellista, mitkä maat sisältyvät opetussuunnitelmiin, oppikirjoihin ja äänitteisiin (1997, 114–115), erot tulisivat ilmeisiksi, jos enemmän huomiota kiinnitettäisiin 'yhteiskunnallisiin enemmistöihin', heidän englannin kielen variaatioihinsa ja heille tärkeisiin asioihin. Huomiota ei tarvitse rajoittaa englannin sisäiseen piiriin ('Inner Circle of English'), vaan tekstikirjat voivat sisältää myös ulkoisen piirin ('Extended/Outer Circle') ja laajenevan piirin englantia ('Expanding/Extending Circle'). Sisäinen piiri viittaa englannin perinteiseen alkuperään; tällöin se on ensisijainen kieli, jolla on arviolta 320 miljoonaa puhujaa Britanniassa, Yhdysvalloissa, Irlannissa, Kanadassa, Australiassa ja Uudessa Seelannissa. Ulkoinen piiri viittaa noin viiteenkymmeneen maahan, joissa englantia käytetään 'toisena kielenä' monikielisessä ympäristössä Välimeren maissa, Karibiassa, Intian valtamerellä, Papua Uudessa Guineassa ja Tyynellä valtamerellä. Ulkoisessa piirissä asuu arviolta 500 miljoonaa puhujaa. Laajenevassa piirissä kansakunnat ottavat englannin kielen merkityksen kansainvälisenä kielenä huomioon, ja englantia opetetaan vieraana kielenä arviolta miljardille puhujalle Kiinassa, Japanissa, Kreikassa, Puolassa, Suomessa jne. (Kachru 1994a; Crystal 2003, 60.)¹⁰ Nämä piirit voidaan ajatella jatkumona, jossa laajeneva piiri laajenee nopeammin kuin muut piirit. Englannin kielen murteiden luokittelu on monella tavalla mahdollista. (Ks. International Dialects of English Archive 2007; Luettelo englannin kielen murteista 2006.)

¹⁰ Phillipsonin termin 'sisäinen piiri' viittaa 'englantia puhuvien maiden ytimeen' ja 'ulkoinen piiri' ja 'laajeneva piiri' 'englannin periferiamaihin', joissa englantia käytetään toisena tai vieraana kielenä (1992, 17).

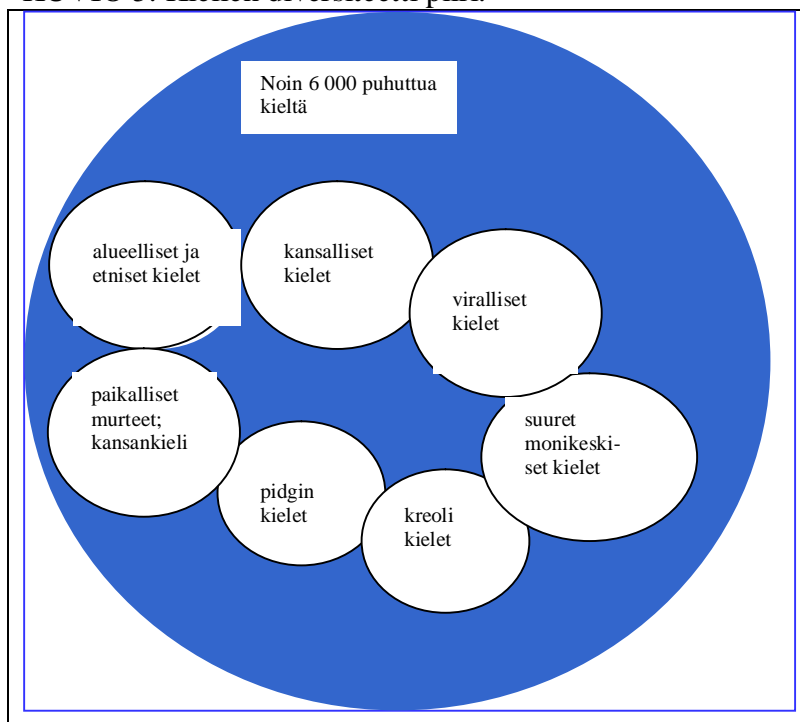
KUVIO 3. Kolmen maailman englannin piirin malli (Kachru 1982).

KUVIO 4. Kolmen maailman englannin piirin malli (Kachru 1985b; Crystal 2003).



Kielen ekologia ei rajoitu yhteen kieleen ja siksi sijoitan englannin kielen kielten diversiteetti piiriin, jota kuvio 5 kuvaa. Kielien hierarkkisten ja pyramidi mallien sijaan tämä kehittämishanke tukee kielten diversiteetti piiriä. Tällöin otetaan huomioon lingvististen mallien taloudelliset, sosiaaliskulttuuriset ja poliittiset oletukset ja seuraukset (Mey 1985, 26). Monet kielet ovat rakennettuja kieliä ('bricolage' languages), jotka muodostuvat olemassa olevien kielten palasista (Graddol 1996, 185), ja vuorovaikutusta tapahtuu niiden välillä.

KUVIO 5. Kielien diversiteetti piiri.



Kuten kuvio 5 ilmentää nämä kategoriat ovat osittain päällekkäin ja vuorovaikutusta tapahtuu niiden kesken ja välillä

Englannin kielen historia osoittaa, etteivät monenlaisuus ja muutos englannin kielen sisällä ja standardisaation ja moninaisuuden trendit ole mitään uutta. Englanti kehittyi anglosaksien, kelttien, viikinkien ja normantilaisten monimutkaisten kontaktien seurauksena vähäisestä ja vähemmistön kirjoitetusta kielestä varhaisella keskiajalla (Leith 2000, 130, 98) 'viralliseksi', 'tieteelliseksi' (Halliday 1993, 131–132; Graddol 2000a, 172–176), kolonialistiseksi ja 'globaaliksi' kieleksi.¹¹ Vaikka termi 'globaali' antaa ymmärtää, että englanti jakaa tietyn järjestelmän ja normit ja muodostaa kieliyhteisön, silloin huomiotta jää, että englanti voi olla fragmentoitunut, kiistelty, vastustettu, hylätty, erilainen, keskipakoinen eikä yhteismitallinen (Pennycook 1994, 28).

¹¹ Konventionaalisesti 'progressiivinen' tarina nöyrästä alkuperästä kehittyneempään nykyhetkeen katkeamattomana kehityksenä 'sivilisaatioon' heijastaa englantilaisten ja englantilaisuuden paremmuutta ja kunniaa on ollut hallitseva huolimatta kielenuhkien ja -katkeamien todisteista (Leith 2000, 107, 120, 130). Latinan kielestä tuli useita kieliä (espanja, italia), ja tämä voisi tapahtua myös englannin kielelle. Muita mahdollisia uhkia englannin lingvistikseen enemmistöasemalle voisivat olla muut kommunikointimenetelmät, automaattinen käännös tai luonnonmullistus (Crystal 2003, 26).

Englanti ei ole yksikeskinen vaan monikeskinen kieli alueellisessa, kansallisessa ja kansainvälisessä kontekstissa, mikä riippuu keskipakoisista (hajottava; kotimaistava) ja keskihakuisista (yhdistävä; standardisoiva) voimista ja prosesseista (Leitner 1991, 180). Monikeskinen englanti koostuu erityyppisistä variaatioista, joita ovat perinteisen perustan kansalliset variaatiot (skotlanninenglanti), maahanmuuttajavariaatiot (australienenglanti) ja kotimaistuneet kolonialistiset variaatiot (intianenglanti; Clyne 1992, 2–3). Monikeskinen lemmikki on kuvaavampi monikeskisen englannin kielen metafora kuin yksikeskinen päivänkakkara.

Englannin kielen koulutus voisi sisältää enemmän eri englannin variaatioita ja niiden kulttuureja. Kaikilla on aksentti, ja kaikki puhuvat murretta. Englannin kielen 'variaatio' kattaa kaikki yhteiskunnalliset tilanteet. Alueelliset aksentit viittaavat siihen, kuinka lausuntatavan kautta voi identifioida puhujan maantieteellisen alkuperän – 'amerikkalainen', 'britti', 'skotlantilainen' ja 'itärannikko' – tai tarkemman sijainnin: 'Liverpool' ja 'Brooklyn'. Aksentista voi tulla koulutettu standardi, joka tuo mieleen vähän alueellista tietoa, kuten tapahtui standardibrittienglannille eli Received Pronunciationille (RP). Kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna RP-puhujat eivät ole ilman aksenttia, he ovat brittejä (Crystal 2002, 64, 88, 90, 97.)¹² Se on ainoa aksentti, jota opetetaan brittienglantia opiskeleville ulkomaalaisille. Paradoksi on, että ulkomaalaisia RP-puhujia on enemmän muissa maissa kuin äidinkielen käyttäjiä Britanniassa (Crystal 2002, 65). Vaikka alueellisten englantien puhujia ('New Regional Englishes') on paljon, kuten Etelä-Aasian englanti ja Itä-Afrikan englanti, niiden rooli englannin kielen muodollisessa koulutuksessa on jätetty huomiotta.

Kuten suurimmassa osassa maailman kouluista, joissa englantia opetetaan, suomalaisissa kouluissa opetetaan kahta standardikieltä: brittienglantia (Received Pronunciation) ja amerikanenglannin standardia (General American, GA). Molemmat ovat kouluissa opittuja tapoja puhua englantia, yleiskieltä, joka mielletään sivistyneen puhekielen ääntämykseksi, perinteiseksi 'hyvissä' kouluissa opituksi ääntämiseksi. Brittienglantia kutsutaan myös nimillä RP-englanti, kuningattaren englanti, BBC:n englanti, Oxfordin englanti ja standardisoitu englanti ('Standard English English').

¹² RP:n aikaisempi muoto kehittyi myöhäisellä keskiajalla hovin ja yläluokan aksenttina. RP:sta tuli 1900-luvulla yksityiskoulujen, armeijan ja Britannian imperiumin virkamiesten aksentti. Nykyisin RP on 'koulutettu' aksentti ja sillä on paikallisesti muunneltuja muotoja. BBC:stä kuulee yleisintä RP:n muotoa (Crystal 2002, 64).

RP:stäkin on eri murteita ja muunnelmia. Yleistä muunneltua RP:tä kutsutaan nimellä 'Estuary English' (EE), joka tarkoittaa kirjaimellisesti 'jokisuun englantia', ja sitä puhutaan Thamesjoen ympäristössä. Se yhdistää *Cockneyn* eli perinteisen Lontoon englannin RP:hen tai paikallisiin alueellisiin aksentteihin.¹³ EE-puhujia on enemmän kuin RP-puhujia. Toiset pitävät RP-puhetta hienostoaksenttina, koska 'puhdasta RP:tä' puhuu vain pari prosenttia väestöstä. EE on suurin uhka RP:n asemalle Englannissa nykyisin. Positiiviset asenteet RP:ta kohtaan olivat yleisempiä sukupolvi sitten sekä Britanniassa että sen ulkopuolella.¹⁴ Alueellinen puhe on tullut suosituimmaksi, ja muutamat BBC-kuuluttajat puhuvat alueellisin aksentein.

Toisilla niistä, jotka eivät puhu englantia äidinkielenään, on negatiivisia asenteita RP:tä kohtaan. Toiset assosioivat RP:en kolonialistiseen menneisyyteen, korkeampaan älykkyyssosamäärään, kauniimpaan ulkonäköön, puhtauteen, sukupuoliseen vetovoimaan ja luotettavuuteen (Wright 2000, 259). Toisille maailman englannit ('World Englishes') ovat esimerkki prosessista, joka tunnetaan nimellä 'fossilisaatio': englannin oppiminen on loppunut, fossilisoitunut, saavuttamatta standardienglannin pätevyyttä. Termi 'kieltenvälinen' ('interlanguage') viittaa oppijan kieleen, joka ei ole saavuttanut päämäärää. Vaikka jotkin termit ovat muuttuneet, halventava nimittely jatkuu. (Ks. Kachru 1983, 178.) Toisille elävä kieli on jo määritelmänä dynaaminen ja kielen standardisäännöt ja termit muuttuvat ajan myötä (Jenkins 2003, 32–33, 28–29; Mufwene 2000).

Toiset kutsuvat maailman englanteja uusiksi englanneiksi ('New Englishes'). Kachrun mielestä 'uusi'-termin käyttäminen on väärä nimitys, koska historiallisesti ja lingvistiksi tarkasteltuna nämä variaatiot eivät ole uusia. Näiden 'variaatioiden' uutuus johtuu niiden viimeaikaisesta huomioimisesta ja lingvistisestä ja kirjallisesta institutionaalistumisesta. (Kachru 1994b, 2787; Kingsley 2003, 225.)

¹³ Esimerkkejä EE:n piirteistä ovat l-foneemin vokalisoituminen ('milk' -> 'miuk'/'miwk') ja t-foneemin putoaminen: 'take it off' -> 'take i' off' (Wells 1999).

¹⁴ Esimerkiksi ylemmät johtajat Britanniassa kuvailevat RP-puhetta hienoksi ja kaukaiseksi ja EE-puhetta lämpimäksi ja asiakasystävälliseksi (Crystal 2002, 65).

4.5 Englannin 'laajuus' ja 'syvyys' Suomessa

Englannin 'laajuus' ja 'syvyys' Suomessa viittaavat erilaisiin kansainvälisiin ja kansallisiin käyttöihin ja seikkaan, että englantia on läsnä yhteiskunnan eri kerroksissa. Englannilla on suuri määrä julkisia ja henkilökohtaisia (läheiset ihmissuhteet) funktioita ja sitä käytetään eri tarkoituksiin: poliittisiin, byrokraattisiin, laillisiin, tiedotusvälineisiin liittyviin, kaupallisiin, uskonnollisiin, koulutuksellisiin, intellektuaalisiin, kirjallisiin ja yhteiskunnallisiin. (Ks. Intia, D'Souza 2001, 145.)

Kieli- ja koulutuspolitiikka voi olla ilmiselvää tai salaista, ja se voi toimia kontrolloinnin instrumenttina. Suomen englantia suosiva politiikka ei ole poikkeus maailmassa. Toiset pitävät englannin kieltä 'neutraalina' ilman etnisiä tai tunnesiteitä, jolloin se tarjoaa yhteyden Suomen rajojen ulkopuoliseen maailmaan ja rohkaisee maailmanrauhaa (Phillipson 1994, 13). Toisille englantia on kytkeytyneenä kolonialismin häpeämerkkiin, ja sen nykyinen asema on epäselvä (ks. Kenia, Ngũgĩ wa Thiong'o 1986). Suomalaiset painottavat yleensä englannin mahdollisuuksia kulttuurisen modernisuuden kielenä eivätkä niinkään orjuuttavana kielenä, kuten Gandhi (1958, 5) ja Ngũgĩ wa Thiong'o (1986; Crystal 2003, 48–49, 85). Tästä huolimatta englannin mahdollisuudet luoda vastahegemonista keskustelua (Mazrui 2004, 35), 'jätkikolonialistista suorituksellisuutta' ('postcolonial performativity'; Pennycook 1999, 14) ja lingvististä ja intellektuaalista itsenäisyyttä ovat jääneet vähälle huomiolle.¹⁵

Suomen opetusministeriön konstruktiivinen lähestymistapa korostaa sanojen opetteluun tärkeyttä kontekstissaan ulkoa opetteluun sijaan. Tämä kontekstiin keskittynyt lähestymistapa ('elaboration' metodi) voitaisiin laajentaa niin, että kansainvälisyyskasvatus integroitaisiin kiinteämmin vieraan kielen opettamiseen. (Ks. Practice for Praxis Makes Perfect! 2006.) Englanti tarjoaa mahdollisuuksia oppia monikeskisen englannin variaatioita erilaisissa kulttuurikonteksteissa tarvitsematta keskittyä vain brittienglantiin ja amerikanenglantiin. Vaikka on vaikeaa poisoppia

¹⁵ Kachru korostaa englannin mahdollisuuksia Intiassa. Poliittisesti erilaiset ryhmät, marxilaiset kommunistit, muslimifundamentalistit ja hindulaiset oikeistolaiset, käyttävät englantia omia poliittisia tarkoituksiaan varten, vaikka voivat vastustaa länsimaista koulutusjärjestelmää ja länsimaaisia arvoja (Kachru 1985a, 14). Kachrun muutamit väitteet ovat ristiriitaisia: englantia on 'neutraali', vaikka sitä käyttää 'pieni eliittiryhmä' Intiassa (1982). Kuinka 'globaali' kieli (tai tuotantomuoto) voi olla 'neutraalimpi' kuin 'paikallinen' kieli?

'väärin' opitut tavat, voi olla kannustavaa, motivoivaa ja vapauttavaa kokea varhaisesta vaiheesta alkaen, että englanti on monikeskinen kieli ja että kovin harva puhuu RP:tä, yhtä variaatiota muiden joukossa. Vaikka englannin kielen puhuja ei voi koskaan oppia puhumaan RP:tä tai ymmärtämään kielioppia kokonaan, hän voi oppia kommunikoimaan kulttuurienvälisesti. Englantia äidinkielenään puhuvat eivät ole välttämättä kansainvälisesti tehokkaita kommunikoijia (Melchers & Shaw 2003, 39–40).¹⁶

Vaikka eurooppalainen tietoisuus on vain yksi kansainvälisyyden näkökanta, Euroopan Neuvosto loi rohkaistakseen eurooppalaisen identiteetin ja Euroopan kansalaisten kielenoppimista Yhteisen eurooppalaisen kielitaidon teoreettisen viitekehyksen (A Common European Framework for Language Teaching and Learning'; Framework 2001), itsearviontilokerikon (ks. liite 2) ja eurooppalaisen kielisalkun (*Bulletin of the European Communities* 1988, 10–11).¹⁷ Tämänkaltaiset todistukset voivat yksinkertaistaa ja esittää väärässä valossa oppijan kyvyn pyrkiessään mittauksen objektiivisuuteen. Vaikka eurooppalaisella politiikalla on suora seuraus kansalliseen politiikkaan, sen vaikutukset vieraan kielen opettamisen käytäntöihin vaihtelevat jäsenmaasta toiseen. (Byram 1997, 29, 26–27.) Joka tapauksessa englannin kielen käyttö Euroopan Unionissa kasvaa sekä ylhäältä alas olevien prosessien kautta (eurooppalaiset instituutiot ja koulutus) ja alakulttuurien alhaalta ylös olevien prosessien kautta: Yhdysvaltain katuslangi (Melchers & Shaw 2003, 182–183).

Tämä luku käsitteli kehittämishankkeen teoreettista taustaa ja keskeisiä käsitteitä.

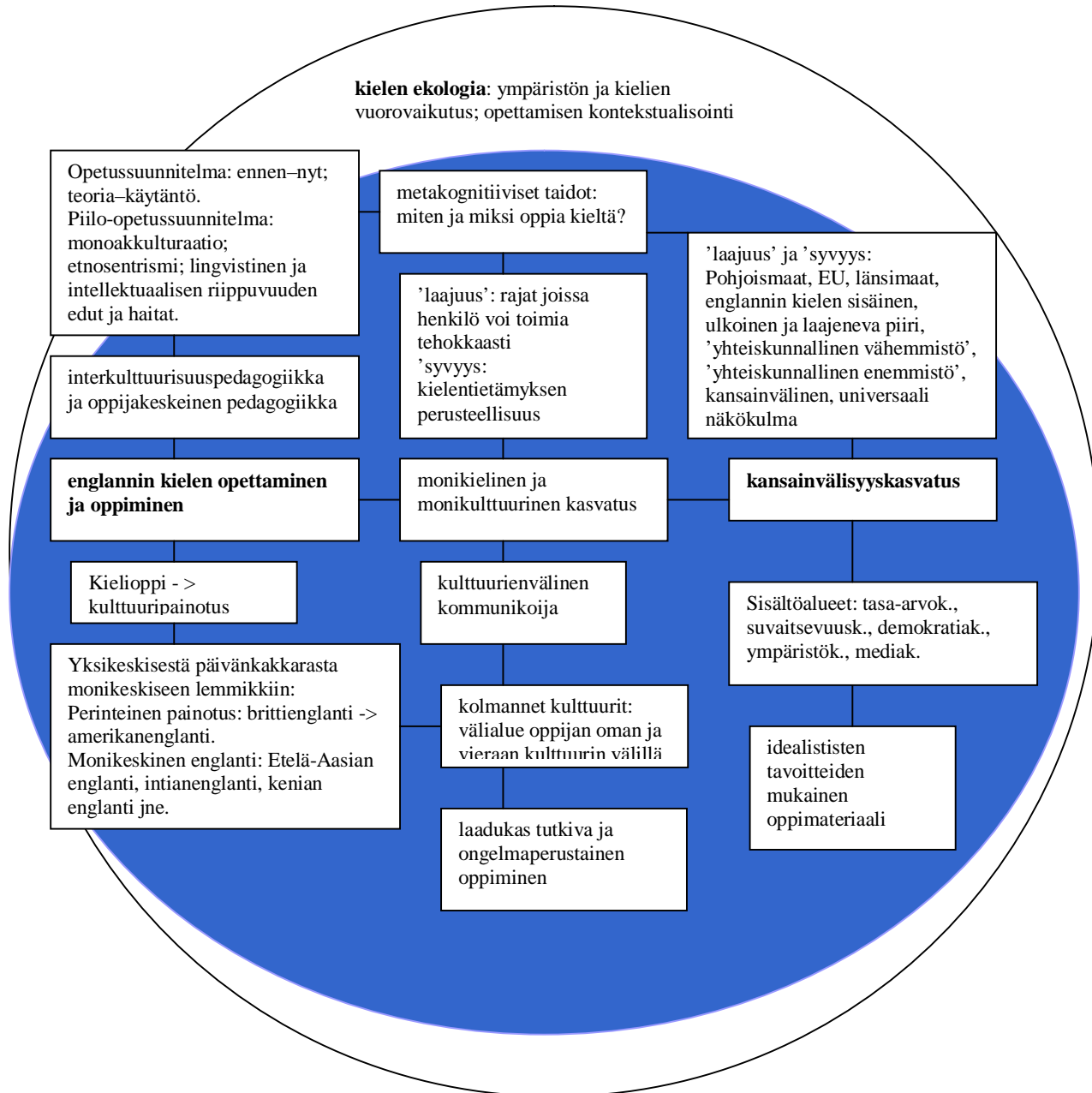
Tutkiva opettaminen ja oppiminen ovat osa kielen ekologiaa ja vieraan kielen opettamisen ja oppimisen kontekstualisointia. Tutkiva oppiminen on keskeistä

¹⁶ Mistä kielentuntemus koostuu? Kielenpuhujat voidaan luokitella psykolingvistisen kriteerin perusteella – millainen taito heillä on (syntyperäinen pätevyys) – tai funktionaalisen kriteerin perusteella: millainen taidon laajuus heillä on. Taidon laajuus jakautuu neljään eri asteeseen: kansainvälisesti tehokas, kansallisesti tehokas, paikallisesti tehokas ja tehoton. (Mufwene 2000; Mondiano 1999a, 1999b.) Vaikka teoriassa kulttuurienvälinen (maidenvälinen) ja kulttuurinsisäinen (maansisäinen) kommunikatiivinen kompetenssi eivät eroa, vuorovaikutuksen subjektiivinen kokemus eroaa. Vieraan kielen puhuja kokee yleensä voimattomuutta, mikä johtuu riittämättömästä kielitaidosta verrattuna äidinkielen puhujaan. Tämä muistuttaa eroa vieraan ja emännän/isännän roolien välillä ('host' – 'guest'). (Byram 1997, 40–42.)

¹⁷ Eurooppalaisen kielisalkun ('European Language Portfolio') kolme osaa ovat a) kielipassi ('Language Passport'): viralliset kielitaitotodistukset, b) kielenoppimishistoria ('Language Biography'): oppijan itsearviointi, miten on englantia oppinut (koulu, kielikurssi ja/tai työelämä) ja c) työkansio eli kielisalkku ('Dossier'). Kielisalkun päämuodot ovat työkalu (oppimiskansio; 'learning folder'), joka tehdään koulussa kurssin sisällä, ja näytesalkku (raportointikansio; 'reporting folder'), joka koostuu työkalun parhaista suullisista ja kirjallisista töistä. Näytesalkku tehdään peruskoulun IX luokan ja lukion III luokan viimeisillä kursseilla. Kymmenen vuotta sitten tehtiin portfoliokursseja, nykyisin ne menevät näytesalkun nimellä. (Byram 1997, 93; 2000; Framework 2001; Auvinen 2006.)

oppimateriaalin, opetussuunnitelman, opetuksen ja oppilaitoksen kehittämisessä. Jotta tämä kehitys tukisi monikielistä ja monikulttuurista kasvatusta, on oltava tietoinen mahdollisesta monoakkulturaation, etnosentrismien ja lingvistisen ja intellektuaalisen oppimisen riippuvuuden mahdollisista haitoista. Jos englannin kieli ymmärretään monikeskisenä kielenä – lemmikki kukkana – eikä yksikeskisenä päivänkakkarana, ottaa opetus huomioon monipuolisemman englannin variaatiot ja monet identiteetit. Englannin 'laajuus' ja 'syvyys' Suomessa viittaa miten englantia on läsnä yhteiskunnan eri tasoilla. Jotta kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuutta' ja 'syvyyttä' tuettaisiin, tulisi se integroida kiinteämmin vieraan kielen opettamiseen. Tässä työssä olisi apua Pennycookin 'jälkikolonialistinen suorituksellisuus' (1994, 14) ja Byramin kulttuurienvälinen kompetenssimallista (1997, 34). Kuvio 6 on kehittämishankkeen kokoava viitekehys.

KUVIO 6. Kokoava viitekehys: Tutkivan ja ongelmaperustaisen mallin kautta hahmottuva kokoava viitekehys kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuudesta' ja 'syvyydestä' suomalaisissa englannin kielen oppikirjoissa.



5 Tulosten tarkastelu

Kuvattuani metodeja, materiaalia, prosesseja ja teoreettista viitekehystä analysoin tässä luvussa tuloksia. Osa tuloksista osoittaa eri kirjasarjojen olevan samantyyppisiä, osa osoittaa eroavuuksia niiden välillä. Samantyyppisiä asioita olivat Lukion opetussuunnitelman määrittelemät teemat (2003), keskittyminen 'yhteiskunnallisiin vähemmistöihin' ja sisäisen piirin englannin kieleen ja kahteen maahan: Britannia ja Yhdysvallat. Äänitteiden lukijat olivat yleensä keskiluokkaisia ja keski-ikäisiä puhujia. Suurin eroavuus niiden välillä oli, miten niissä hyödynnettiin autenttista materiaalia.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004) ja Lukion opetussuunnitelmassa (2003) on samantyyppisiä kursseja teemoiltaan, joiden oletetaan kiinnostavan nuoria. Lukion opetussuunnitelma listaa seuraavat englannin kansalliset kurssit: 1) Minä ja muut, 2) Viestintä ja vapaa-aika, 3) Opiskelu ja työ, 4) Yhteiskunta ja ympäröivä maailma, 5) Kulttuuri, 6) Tiede, talous ja tekniikka, 7) Luonto ja kestävä kehitys ja 8) Yhteinen maailma ja kansainvälistyminen. Kurssit yhdestä kuuteen ovat pakollisia. (liite 3; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Koska englannin kielen oppikirjojen julkaisijoiden pitää ottaa kansallinen opetussuunnitelma huomioon, ei ole yllättävää, että kolmen kirjasarjan perussisältö on samankaltainen.¹⁸

Yksi suuri ero löytyi tekstikirjojen välillä: miten ne käyttivät viimeaikaista autenttista materiaalia. Verrattuna perinteisiin oppikirjoihin autenttiset tekstit sisältävät paljon

¹⁸ *Action* -kirjasarjan otsikointi oli paljonpuhuva: 1) Jokapäiväinen toiminta, 2) Vapaa-ajan toiminta, 3) Toiminta työssä, 4) Yhteiskunnallinen toiminta, 5) Toiminta tieteessä, 6) Kulttuurinen toiminta, 7) Toiminta luonnossa ja 8) Kansainvälinen toiminta. Kurssi alkaa miettimällä kuinka suomalaiset suhtautuvat toisiin kansallisuuksiin, kuinka muut näkevät meidät ja mistä kansallinen identiteettimme koostuu. Otsikot todensivat, että lukion englannin oppikirjojen teemat ovat pysyneet samantyyppisinä 1980-luvulta lähtien.

Lyhyt yhteenveto *Culture Café* -kirjasarjasta sisälsi seuraavat ainekset: 1) 'Nuorten ihmisten elämä: oman elämän eläminen': nuorten maailma, identiteetti, hyvinvointi ja asuminen. 2) 'Vapaa-ajan toiminnat: teen omia juttujani': kommunikaatio, kulttuuriset erot ja harrastukset. 3) 'Koulutus ja työ: Luon tulevaisuuttani': opiskelu, työ ja ammatit. 4) 'Yhteiskunta ja ympäröivä maailma: Muovataan suurempaa kuvaa': yhteiskunta, suvaitsevaisuus, oikeus ja ympäristöturvallisuus. 5) 'Kulttuuri: tähtiä tavoitellen': kirjallisuus, musiikki, taide, teatteri ja elokuva. 6) 'Tiede, teknologia ja talous: tosiasioiden tutkintaa'. 7) 'Maailman luonto: tutkien planeettaamme': kestävä kehitys. 8) 'Kansainväliset asiat: näkökulman laajennus': kansainväliset ilmiöt ja haasteet, myös huumorin ja kirjallisuuden avulla.

Lyhyt yhteenveto *In Touch* -kurseista sisälsi seuraavat aiheet: 1) 'Lähelle ja henkilökohtaisuuksia': elämänsäsenne, harrastukset, ihmissuhteet ja kommunikaatio. 2) 'Englannin laaja maailma': matkustaminen, Yhdysvallat, Australia ja Suomi. 3) 'Hommaa itsellesi elämä!': unelmat, toiveet, koulutus ja työ. 4) 'Erilaisuuden maailma': yhteiskuntarakenteet, eri yhteisöt ja yksilölliset valinnat. 5) 'Kuvittele vain: Shakespeare, Mozart, musikaali, gladiaattori, hämmästävä mies, Mona Lisa ja moderni taide. 6) 'Ihmeen ja hämmästyksen päivät': jokapäiväinen elämä, teknologia, keksinnöt, tiede, tiedotusvälineet ja mainonta. 7) 'Kävely villillä puolella': yksilö, ympäristö, Uusi-Seelanti ja kestävä kehitys. 8) 'Maanrytmi': valinnat, Intia, Kanada, kestävät elintavat ja ihmisoikeudet.

vieraan kulttuurin käyttäytymistä. *Culture Café* -otoksessa oli pääasiassa autenttista materiaalia (92 prosenttia) todellisesta maailmasta: otteita kirjallisuudesta, aikakauslehdistä, sanomalehdistä ja sanomalehtiartikkeleista internetissä (lähinnä BBC). *Culture Café* -otoksessa oli materiaalia lähinnä viime aikoina julkaistuista romaaneista (1995–2003). *Culture Café* -otos sisälsi autenttista materiaalia alusta lähtien, kun taas *In Touch* -otos kurssista 6 alkaen (21 prosenttia). *Action* -otoksessa oli hyvin vähän autenttista materiaalia (3 prosenttia). (Ks. liite 1.)

Action oli monotonisempi kuin *Culture Café* tai *In Touch* ja sisälsi vähän vuoropuheludialogeja. Yksi ihminen luki yleensä koko tekstin kuin monologina, ja lukija vaihtoi harvoin ääntään siteeratessaan muita. *Culture Café* -kirjasarjan otteet sisälsivät dialogeja ja suoria lainauksia useilta henkilöahmoilta, ja lukija vaihtoi ääntään usein.

Uudemmissa kirjasarjoissa (*Culture Café* ja *In Touch*) oli enemmän kuvia ja värikuvia kuin *Action* -kirjasarjassa. *Actionin* aiemmissa painoksissa (1983–1984) oli lähinnä musta-valkoisia kuvia. Niissä oli myös tekstit yhdessä kirjassa ja harjoitukset toisessa, mutta myöhemmissä painoksissa (1991) ne olivat samassa kirjassa, kuten kirjasarjoissa *Culture Café* ja *In Touch*.

Action -otos sisälsi musiikkia Beatles-yhtyeeltä ja George Harrisonilta ('Taxman'). (Otoksen ulkopuolella oli seuraavat: John Lennon ('Imagine'), B.B. King, Bob Dylan ja Bob Marley.) *Culture Café* -otos sisälsi perinteistä irlantilaista musiikkia, jazzia, reggaeta, afrikkalaisamerikkalaista musiikkia ja negrospirituaalin. *In Touch* -otos sisälsi seuraavaa musiikkia: Eminem (rappia), Aaliyah Haughton, espanjalaista kitaramusiikkia ja sitarmusiikkia. [Otoksen ulkopuolella oli Beatles ('Here Comes the Sun'), Depeche Mode, Eurorhythmics ('I saved the world today'), U2 ('Beautiful day') ja Travis ('Side')].

Kuten taulukko 3 osoittaa, analyysiyksikköjä oli kaikkiaan 102. Otostekstit liittyen *Action* kirjasarjaan olivat 31, *Culture Café* kirjasarjaan 37 ja *In Touch* kirjasarjaan 34. Kaikkiaan analysoitiin 276 otossivua. Kaikkiaan otosaika oli 558 minuuttia. Useita sosiaaliskulttuurisia muuttujia analysoitiin: ikä, sukupuoli, ihonväri, yhteiskunnallinen

luokka, kulttuurinen konteksti, asuinpaikka ja englannin kielen variaatio ja aksentti. Kaikkiaan analysoitiin 322 eri puhujien aksentteja otosteksteihin liittyvistä äänitteistä.

TAULUKKO 3. Englannin kielen oppikirjojen otoksien vertailua.

	<i>Action</i>	<i>Culture Café</i>	<i>In Touch</i>	Kaikkiaan
Otostekstit	31	37	34	102
Otosivut	101	89	86	276
Otos aika (minuutit)	146	198	214	558
Äänitteistä erotellut eri puhujien aksentit	81	105	136	322
Variaatiot englannin sisäinen piiri (‘Inner Circle of English’)	100 %	95 %	98 %	
Aksentti brittienglanti amerikanenglanti	80 % 16 % (ei afrikkalais-amerikkalaista englantia)	43 % 49 % (sis. 3 % afrikkalais-amerikkalaista englantia)	75 % 19 % (sis. 1,5 % afrikkalais-amerikkalaista englantia)	
Kulttuurinen konteksti ‘yhteiskunnalliset enemmistöt’ ‘yhteiskunnalliset vähemmistöt’	6 % 64 %	10 % 78 %	5 % 71 %	
Yhteiskuntaluokka keskiluokka työväenluokka	97 % 2 %	94 % 2 %	92 % 5 %	
Kuva: ihonväri valkoinen värillinen (musta-, ruskea- tai keltaihoinen)	48 % 16 %	78 % 19 %	59 % 21 %	
Ikä keski-ikä (31–50 vuotta) nuori aikuinen (18–30 vuotta)	69 % 28 %	85 % 9 %	71 % 29 %	
Sukupuoli mies nainen	62 % 36 %	46 % 48 %	60 % 39 %	

Tein mielestäni sellaiset kategoriat, joihin oma asiantuntemukseni ja fonetiikantaitoni riittivät. Englanti on ollut opiskelu- ja työkieleni vuosia, ja minulla on englannin perus- ja aineopinnot suoritettuina Helsingin yliopistossa. Fonetikan rajoittuneisuuteni koskee tarkempaa kielen tutkimusta kuin nyt tein. Enemmän tarkkuutta vaativat kategoriat jätin tekemättä, koska en ole syntyperäinen englannin kielen puhuja ja enkä ole aiemmin tehnyt tällaista tutkimusta. Identifioin aksentit ja erottelin variaatiot puhujan

maantieteellisen alkuperän mukaan. Luokittelin variaatiot suhteessa yhteiskuntaluokkaan ja keskiluokan englannin kategoriaan kuuluvat 'Estuary English' (EE) ja 'Received Pronunciation' (RP). Suurin osa keskiluokan englannin kielen puhujista on EE-puhujia. Otos sisälsi muutamia työväenluokan puhujia ja yhden slangin puhujan (rap) eikä ollenkaan yläluokan englannin puhujia. Otoksen mukaan englannin oppikirjojen äänitteiden normi on keskiluokkaiset ja keski-ikäiset puhujat. Tätä englantia pidetään helpoimpana englantina oppia sellaiselle, joka ei ole syntyperäinen englannin kielen puhuja. Silti muiden variaatioiden esittely voisi rohkaista oppijoita puhumaan itse, kun heillä on tieto, että monia englannin kielen variaatioita puhutaan ja, että oppijan englanti on tavallista maailmassa.

Samoin ikäerittely voi olla vaikea kategorisoida pelkän äänen perusteella, mutta sisällytin sen tähän tutkimukseen, jotta lisäinformaatio olisi tarjolla. Lukijan ikä oli arvioni, joka perustui lukijan ääneen, ja se voi olla epätarkka. Suhteessa ikään nauhojen kuuliija ei voi tehdä kuin arvioita, olipa fonetiikassa miten pätevä tahansa.

Suurin osa otoksen variaatioista kuuluu englannin variaatioiden sisäiseen piiriin ('Inner Circle English') ja muutama poikkeus ulkoiseen piiriin (eteläafrikanenglanti ja jamaikanenglanti) ja laajenevaan piiriin (ulkomaalaisen aksentti). Kirjoitustapa oli pääosin brittiläisen perinteen mukaan oppikirjoissa. Esimerkiksi kaikkien oppikirjasarjojen sanastoissa luki brittiläisittäin "colour" eikä amerikkalaisittain "color". Amerikanenglannin tekstikappaleen lukija oli yleensä amerikanenglannin puhuja. Brittikirjoitustavan tekstiä voi lukea amerikanenglannin puhuja; jos tällöin kuulee vain äänen, voisi luulla, että se on kirjoitettu amerikanenglanniksi. Amerikanenglanti oli yleisempää kirjasarjassa *Culture Café* (49 prosenttia) kuin muissa kirjasarjoissa *In Touch* (19 prosenttia) ja *Action* (16 prosenttia). Amerikanenglannin monimuotoisuuteen liittyen *Action* -otoksessa ei ollut ollenkaan afrikkalaisamerikkalaista englantia ('African American Vernacular English', AAVE), *Culture Café* otoksessa oli 3 prosenttia ja *In Touch* otoksessa oli 1,5 prosenttia. Brittienglannin monimuotoisuus oli *Action* otoksessa yksi ulkomaalaisen aksentti (1,2 prosenttia), *Culture Café* -otoksessa kaksi skotlanninenglantia ja yksi North Essexin englanti (yhteensä 2,9 prosenttia) ja *In Touch* -otoksessa neljä skotlanninenglantia 102:sta (2,9 prosenttia). Kaikkien kirjasarjojen otokset toivat esiin hyvin vähän variaatiota amerikanenglannin ja brittienglannin sisällä.

5.1 Action

Action -otoksessa oli kaikkiaan 31 tekstiä, pois suljettuna Kurssi 6. Se koostui 101 sivusta ja kesti 146 minuuttia.¹⁹

Kurssi 6 suljettiin pois otoksesta, koska sen sisällyttäminen olisi vääristänyt tasapainoa suhteessa toisiin kirjasarjoihin. Tästä huolimatta Kurssi 6 analysoitiin omana esimerkkinään, ja tämä kappale käsittelee näitä tuloksia. Kurssi 6:n otostekstejä oli kaikkiaan seitsemän ja ne koostuivat 42 sivusta ja kestivät 95 minuuttia. Kuusi otostekstiä seitsemästä olivat epäautenttisia, ja yksi teksti sisälsi runonäytteitä useilta runoilijoilta. Kulttuurinen konteksti keskittyi 'yhteiskunnallisiin vähemmistöihin' ja kahteen maahan: Britanniaan ja Yhdysvaltoihin.²⁰ Viisi seitsemästä otostekstikuvista sisälsi valkoisia ihmisiä. Kurssin 6 otostekstin muutamassa kuvassa oli erirotuisten ihmisten vuorovaikutusta; toisessa olivat valkoiset ja värilliset eri kuvissa. 'Värillinen' kategoria sisältää musta-, ruskea- ja keltaihoiset ihmiset.

Kurssi 6 pois sulkien suurin osa *Action* kirjasarjan otosteksteistä (numerus = 31) ei sisältänyt erirotuisten välistä vuorovaikutusta. Suurin osa otosteksteistä sisälsi valkoisten ihmisten kuvia (48 prosenttia). Toisissa ei ollut kuvia ihmisistä (35 prosenttia), toisissa olivat värilliset ja valkoiset eri kuvissa (10 prosenttia) ja toisissa oli kuvia värillisistä ihmisistä (6 prosenttia).

Suurin osa tekstiotosten kulttuurisesta kontekstista liittyi 'yhteiskunnallisiin vähemmistöihin' (64 prosenttia: Britannia, USA, Suomi, Australia ja EU). Britanniaan liittyvät aiheet (26 prosenttia) olivat työ, työttömyys ja Lontoo. Yhdysvaltoihin liittyvät aiheet (16 prosenttia) olivat mainonta, tiedotusvälineet ja televisio. Molempiin maihin liittyvät aiheet (13 prosenttia) olivat kouluklubit, vaihto-oppilaat ja amerikkalainen Lontoossa. Kaksi otostekstiä (6 prosenttia) esitteli eri maita: yksi esitteli Britannian,

¹⁹ Seuraavat esimerkit eivät kuuluneet otokseen, mutta liittyvät kehityshankkeen aiheeseen. Yksi teksti sisälsi japaninenglantia ('Japlish') ja kuvasi vaikeuksia erottaa 'r' ja 'l': "Velly cold country" (Course 8, Unit 1, Text 3, 1984, 86–87). Toinen teksti oli otsikoitu 'Englantia, englantia kaikkialle' ja käsittelee englannin kieltä *lingua francana* (Course 8, Unit 2, Text 3, 1984, 99–101).

²⁰ Aiheet liittyivät elokuvateollisuuteen ja angloamerikkalaiseen kirjallisuuteen: a) salapoliisikertomukset: Agatha Christie, Raymond Chandler ja Philip Marlow, b) novellit: Katherine Mansfield ja Ernest Hemingway, c) romaanit: Charles Dickens, James Baldwin ja Kurt Vonnegut, d) draama: William Shakespeare ja John Osborne, e) runous: otteita Britanniaasta (William Shakespeare, Robert Burns, William Blake, William Wordsworth) ja Yhdysvalloista (Walt Whitman, Robert Frost, e.e. cummings, Sylvia Plath, Ted Joans ja Bob Dylan). Näistä kaksi oli afrikkalaisamerikkalaista kirjoittajaa: Baldwin ja Joans.

Yhdysvaltain ja Suomen koulutusjärjestelmiä ja toinen henkilöitä Alaskasta, Kaliforniasta, Belfastista ja Australiasta. Yksi tekstiotos käsitteli Euroopan Unionia (3 prosenttia). ‘Yhteiskunnalliset enemmistöt’ olivat harvoin kulttuurisena kontekstina (6 prosenttia), jolloin aiheina olivat väestönkasvu, rauha ja Persianlahden sota. Sekalaiset aiheet olivat yleisiä (29 prosenttia) ja sisälsivät evoluution, ruoan, lääketieteen kehityksen, puhelinkeskustelun ja pakolaiset. Useat aiheet liittyivät tulevaisuuteen: tietokoneistettu tulevaisuus, ilmastonmuutos, maapallon lämpeneminen ja ensi vuosituhannen megatrendit. Yksi tekstiotos sisälsi graffitin, joka oli maalattu seinään Brixtonissa: ”Me emme ole eilisen viimeiset vaan huomisen ensimmäiset” (*Action, Course 4*, 1984, 55).

Äänitteistä eroteltiin 81 eri puhujien aksenttia. Valtaosa oli brittienglantia (80 prosenttia) ja jonkin verran oli myös amerikanenglantia (16 prosenttia). Yksi puhuja puhui irlanninenglantia, toinen australianenglantia ja kolmas brittienglantia ulkomaalaisen aksentilla (kukin 1,2 prosenttia).

Valtaosa puhujista puhui keskiluokan englantia (97 prosenttia). Nämä olivat keski-ikäisiä henkilöitä (69 prosenttia). Nuoret aikuiset muodostivat seuraavaksi laajimman ryhmän (28 prosenttia). Otos sisälsi yhden teini-ikäisen ja yhden yli 50 vuotta olevan henkilön (kukin 1,2 prosenttia). Miespuhujia (62 prosenttia) oli enemmän kuin naispuhujia (36 prosenttia). (Yksi ääni luokiteltiin sekalaiseksi 2,5 prosenttia.) Puhujat muuttivat harvoin ääntään ilmentäen eri puhujia tai siteerauksia.

5.2 Culture Café

Culture Café -otoksessa oli kaikkiaan 37 tekstiä. Se koostui 89 sivusta ja kesti 198 minuuttia. Äänitteistä eroteltiin 105 eri puhujien aksentteja. Melkein kaikki aksentit kuuluivat englannin ’sisäisen piirin’ variaatioihin (95 prosenttia) lukuun ottamatta eteläafrikanenglantia (2 prosenttia), kahta ulkomaalaisaksentin omaavaa miestä (2 prosenttia) ja miestä, joka muutti ääntään sanoakseen 24 sanaa jamaikanenglanniksi kirjoitettua sanaa (0,9 prosenttia; 2002, 26–27). Yleisin ’sisäisen piirin’ variaatio oli amerikanenglanti (49 prosenttia) ja melkein yhtä yleinen oli brittienglanti (43 prosenttia). Seuraavia variaatioita käytettiin kerran: kanadanenglanti, irlanninenglanti ja Uuden-Seelannin englanti (3 x 0,9 prosenttia).

Valtaosa tekstien lukijoista puhui keskiluokan englantia (94 prosenttia). Harvat variaatiot olivat työväenluokan englanti (2 prosenttia) ja afrikkalaisamerikkalainen englanti (3 prosenttia).

’Yhteiskunnallisten vähemmistöjen’ osuus oli 78 prosenttia. Näistä 32 prosenttia liittyi Britanniaan ja 39 prosenttia Yhdysvaltoihin (sisältäen kaksi tekstiä, jotka liittyivät osittain Yhdysvaltoihin). Näiden osittain Yhdysvaltoihin liittyvien tekstien joukossa oli poiminto irlantilaisesta maahanmuuttajasta, joka pelkäsi amerikkalaisten opiskelijakavereidensa sanovan, ’Puhutko sinä irlanninenglantia?’, mikä ilmentää irlanninenglannin variaation aliarvostusta (ote romaanista *’Tis*, McCourt 1999, Book 3, 22–23). Yksi teksti liittyi Kanadaan, toinen Suomeen ja kolmas Uuteen-Seelantiin.

’Yhteiskunnallisten enemmistöjen’ osuus oli 10 prosenttia: neljä kappaletta käsitteli Brasiliaa, Etelä-Afrikkaa (*A Tale of Two Cities*, Book 7, 2005, 30–32), Amazonian sademetsää ja Kuubaa. Teksti, joka liittyi Kuubaan ja Yhdysvaltoihin, oli otsikoitu ’Pyörremyrskytarinoita’ ja kertoi, että ”Miami ja Havanna – kaksi maailmaa, jotka kuitenkin jakavat samat tuulet ja sään” (ote romaanista *In Cuba I was a German Shepherd*, Menéndez, Book 7, 2005, 50–51). Toinen teksti oli otsikoitu ’Metsäkuumetta’ ja oli satiiri retkeilystä Amazonian sademetsässä ja loppui seuraavaan lainaukseen: ”Sademetsä tarvitsee muiden asioiden lisäksi, luultavasti, psykiatrista apua” (ote romaanista *All the Trouble in the world*, O’Rourke, Book 7, 2005, 12–13). Kategoria sekalaiset (12 prosenttia) sisälsivät seuraavat aiheet: kuvataidemaalari ja kotiapulainen 1600-luvun Hollannissa, toinen maailmansota, yhteiskunnalliset ja poliittiset muutokset, ihmiskunta ja vapaaehtoistyö kotimaassa ja ulkomailla.

Tekstiotoksissa vuorovaikutus tapahtui pääasiassa valkoisten välillä (49 prosenttia). Rotujenvälinen vuorovaikutus ja erittelemätön rotujenvälinen vuorovaikutus olivat yhtä yleisiä (kukin 22 prosenttia). Värillisten keskinäistä vuorovaikutusta oli harvoin (8 prosenttia). Tekstiotteiden kuvista 78 prosenttia sisälsi valkoisia ihmisiä ja 19 prosenttia värillisiä ihmisiä: afrikkalaisamerikkalainen jazzmuusikko (kuvia mustasta pojasta ja trumpettistista; *Twelve Bar Blues*, Book 5, 2004, 56–57) ja eteläafrikkalaiset äänestysjonossa (*A Tale of Two Cities*, Book 7, 2005, 30–32). Yhden sivuaukeaman ensimmäinen sivu kuvasi ruskeaa miestä kantamassa raskasta taakkaa vuoristoseudulla,

ja vastakkaisella sivulla kaksi valkoista naista joivat teetä sateenvarjon alla (*It Could Happen to You*, Book 2, 2003, 36–37).

Suurin osa puhujista kuulosti keski-ikäisiltä (85 prosenttia). Nuoria aikuisia oli vähän (9 prosenttia). Teini-ikäiset, lapset ja yli 50-vuotiaat olivat yhtä harvinaisia (kukin 3 prosenttia). Otoksen puhujien sukupuolijakauma oli tasapainoinen: 48 prosenttia naisia ja 46 prosenttia miehiä ja muutamia dialogeja miesten ja naisten välillä.

5.3 In Touch

In Touch -otoksessa oli kaikkiaan 34 tekstiä. Se koostui 86 sivusta ja kesti 214 minuuttia. Äänitteistä eroteltiin 136 eri puhujien aksentteja.²¹

Enemmistö puhui brittienglantia (75 prosenttia sisältäen skotlanninenglantia 3 prosenttia). Amerikanenglanti oli toiseksi yleisin variaatio (19 prosenttia sisältäen 1,5 prosenttia afrikkalaisamerikkalaista englantia). Muut aksentit olivat australianenglanti (3 prosenttia), irlanninenglanti (0,7 prosenttia) ja ulkomaalaisen aksentti (2,2 prosenttia: suomi, italia ja espanja).

Valkoisten välistä vuorovaikutusta oli suurimmassa osassa tekstiotoksista (65 prosenttia). Rotujenvälinen vuorovaikutus ja erittelemätön rotujenvälinen vuorovaikutus olivat yhtä yleisiä (kumpikin 18 prosenttia). Värillisten keskinäinen vuorovaikutus oli harvinaista (3 prosenttia). Suurimmassa osassa kuvia oli valkoisia ihmisiä (56 prosenttia). Jotkin tekstiotokset sisälsivät kuvia sekä värillisistä että valkoisista ihmisistä (24 prosenttia), toisissa ei ollut ollenkaan ihmisiä (12 prosenttia), ja muutamit sisälsivät värillisiä ihmisiä (8 prosenttia): Australian aboriginaaleja ja Etelä-Aasian buddhalaisia.

Suurin osa puhujista oli keski-ikäisiä (71 prosenttia) ja nuoria aikuisia (29 prosenttia). Valtaosa oli keskiluokkaisia puhujia (92 prosenttia). Muutamit poikkeukset olivat työväenluokan aksentti (5 prosenttia), ulkomaalaisen aksentti (2,2 prosenttia) ja slangi

²¹ Jokainen kirja loppui 'Viimeinen Sana' -osioon, jossa yleensä oli runoja inspiroimaan ajattelua. a) 'Dear White fella' oli afrikkalaisen miehen kirjoittama runo siitä, kuka on 'värillinen' (Course 1, 2001, 85). b) Elämänohjeita XIV Dalai Lamalta (Course 3, 2002, 83). c) Benjamin Zephaniahin runo 'Talking turkeys' ('puhutaan kalkkunoista') kertoi, millaista on olla kasvissyöjä (Course 7, 2004, 84).

(0,7 prosenttia; rap). Miespuhujat (60 prosenttia) olivat yleisempiä kuin naispuhujat (39 prosenttia). Muutamia miesten ja naisten välisiä dialogeja oli myös (1,5 prosenttia).

Sekalaisten aiheiden kategoriassa (24 prosenttia) käsiteltiin monenlaisia teemoja: värit, DNA-testaus, elefantit, Gaudin arkkitehtuuri, urheilussa käytettävät laittomat aineet, kahvi, fyysikko Stephen Hawkingin nettihaastattelu ja ideoiden merkitys.

Suurin osa aiheista liittyi 'yhteiskunnallisiin vähemmistöihin' (71 prosenttia: Britannia, USA, Suomi, Australia ja Uusi-Seelanti) ja enimmäkseen kahteen maahan: Britannia (26 prosenttia), Yhdysvallat (8 prosenttia; mainokset) ja sekä Britannia että Yhdysvallat (24 prosenttia; koulutus ja populaarikulttuuri). Lisäksi Australia, Uusi-Seelanti ja Suomi sisältyivät tekstiotokseen. 'Suomi ulkomaalaisille' oli ote *Lonely Planet* -matkaoppaasta, jonka mukaan

(1) On kaksi tapaa selvittää suomalaisten taipumuksesta hiljaisuuteen. Yksi on hyväksyä se paikallisena tapana ja vain lukea tai meditoida enemmän Suomessa. Tai voi suunnitella matkansa kesäkuukausien aikaan, jolloin suomalaiset tulevat ulos kuorestaan tanssimisen, laulamisen ja kaikenlaisen hauskanpidon hurmiossa. (*In Touch*, Course 2, 2002, 72–73.)

On aina riskialtista luonnehtia ulkomaalaisten kansallisuutta, ja tätä riskiä voi pienentää huumorilla.

'Kuinka olla australialainen' sisälsi kuvia Australian aboriginaaleista ja muutamia kielisidonnaisia vitsejä.

(2) Haavoittunutta sotilasta hoidetaan australialaisessa sairaalassa:
'Tulinko tänne kuolemaan?'
'Ei, kulta, tulit tänne eilen!'

En voi tulla grillijuhliisi, koska lapseni ovat sairaat. (*In Touch*, Course 2, 2002, 52–53.)²²

²² (2) Wounded soldier to nurse in Australian hospital: 'Did I come here to die?'

'No, love, you came here yesterday!'

I can't come to yer barrbie, mate, 'cos me ankle biters are crook.

I can't come to your barbecue because my children are sick. (*In Touch*, Course 2, 2002, 52–53.)

Nämä kielisidonnaiset vitsit paljastavat väärinkäsityksiä englannin eri variaatioiden puhujien välillä, ja ovat samalla opettavaisia.

Muutamit tekstit liittyivät 'yhteiskunnallisiin enemmistöihin' (5 prosenttia) seuraaviin aiheisiin: Intia, vapaaehtoinen ulkomaanpalvelu ('Voluntary Service Overseas') ja Eritrean, Malawin ja Etelä-Afrikan maat (*In Touch*, Course 3, 2002, 12–13). Seuraava Intia-teksti kuvasi vastakkaisia näkemyksiä: jotkut ajattelivat, että Intian " 'kulttuurinen DNA' ei muutu", toiset taas ajattelivat, että "Rolex ... on korvannut uskonnon" juppiutuneessa Intiassa (*In Touch*, Course 8, 2004, 35–36).

Jotkin tekstit liittyivät osittain 'yhteiskunnallisiin enemmistöihin': järjestetty avioliitto Etelä-Aasian maahanmuuttajien (Punjab-perhe) keskuudessa Britanniassa (*In Touch*, Course 4, 2002, 58–59) ja buddhalaisuus. Buddhalaisuus oli kahden tekstikappaleen teemana. Yksi teksti käsitteli värejä, ja buddhalaisuus assosioitiin keltaisen värin kanssa (*In Touch*, Course 1, 2001, 70). Toinen teksti nimeltään "Buddhalaisuudesta tulee skotlantilaista" tarjosi esimerkin kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta monikulttuurisessa yhteiskunnassa (*In Touch*, Course 4, 2002, 67–68). Yksi otosteksti, 'Kahden koulun tarina' ('A tale of two schools'), luokiteltiin koulutusaiheeksi, ja se toi esiin ydinkeskustan monikulttuurisen koulun oppilaita eri etnisistä taustoista (Bangladesh, Pakistan; *In Touch*, Course 3, 2002, 37–38). 'Jotakin valittamista' ('Something to beef about') esitti keskustelun kasvissyönnistä intialaisessa ravintolassa, jossa taustamusiikkina soi sitar (*In Touch*, Course 4, 2002, 45–46). 'Tehdä oikea juttu' ('Do the right thing') kertoi mellakasta monikulttuurisessa Bradfordissa (*In Touch*, Course 4, 2002, 86–87).

Yksikössä nimeltä 'Amerikan äänet' ('Voices of America') oli avaintekstinä 'Upea salaattimalja' ('The Glorious salad bowl'), jossa luonnehdittiin muutamia amerikkalaisia erilaisista kulttuurisista taustoista: a) Afrikkalaisamerikkalainen mies köyhästä yksinhuoltajaperheestä, joka oli tehnyt paljon töitä saavuttaakseen amerikkalaisen unelman. b) Amerikkalainen nuori nainen, jossa oli saksalais–italialais–irlantilaisverta, kommentoi ostointiaan: "Kuten useimmat amerikkalaiset, tarvitsen kaupankäynti-terapiani". c) Amerikkalainen mies, jolla oli meksikolaiset isovanhemmat, ajatteli, että vaikka ihmiset nauttivat meksikolaisesta ruuasta, nimittely ('spic' on loukkaava termi Etelä-Amerikasta kotoisin oleville) jatkuu ja "...

amerikkalainen unelma on olemassa vain valkoiselle keskiluokalle”. (*In Touch*, Course 2, 2002, 34–36.)

Lyhyesti tiivistäen tämä luku käsitteli kolmen englannin kielen oppikirjasarjan tuloksia ja seuraava luku pohtii tutkimustuloksien merkitystä.

6 Pohdinta

Tutkivan oppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen pedagogisten mallien avulla tämä kehittämishanke tarkasteli tuloksia kansainvälisyyskasvatuksen ’syvyydestä’ ja ’laajuudesta’ englannin kielen lukion kolmessa oppikirjasarjassa: *Action*, *Culture Café* ja *In Touch*.

Kehittämishankkeen tutkimuskysymykset ja lyhyet vastaukset ovat seuraavat.

1. Millainen on kansainvälisyyskasvatuksen ’laajuus’ ja syvyys’ englannin kielen oppikirjoissa Suomessa? Vaikka oletin materiaalin todentavan, että kansainvälisyyskasvatuksen ’laajuutta’ ja ’syvyyttä’ voisi laajentaa englannin kielen oppikirjoissa Suomessa, yritin varoa, ettei tästä tutkimuksesta tulisi itsensä täydentävä ennuste. Kansallisen Lukion opetussuunnitelman (2003) tavoitteet eivät toteudu englannin kielen oppikirjoissa ja äänitteissä sopusoinnussa Pennycookin (1994) ja Byramin (1997) teoreettisten ideoiden kanssa. Englannin kielen oppikirjojen ja äänitteiden sisältöanalyysi osoittaa, että ne keskittyvät tyypillisiin tilanteisiin eivätkä kuvaile eri yhteiskuntien ja kulttuurien näkökulmia. Suurin osa puhujista oli keskiluokkaisia ja keski-ikäisiä. Koska huomio oli Britannian ja Yhdysvaltain valtakulttuurin konteksteissa, kansainvälisyyskasvatuksen ’laajuus’ ja ’syvyys’ englannin kielen oppikirjoissa Suomessa jää rajoittuneeksi.

2. Kuinka englannin ’maailmallisuus’ ja ’suorituksellisuus’ (‘worldliness’ and ‘performativity’ of English, Pennycook 1994, 31–34; 1999, 15) otetaan huomioon? Oppikirjat ilmensivät myös rajoittunutta ymmärrystä englannin kielen ’maailmallisuudesta’ ja ’suorituksellisuudesta’. Kirjasarjoista *Culture Café* käytti eniten autenttista materiaalia, ja siksi se liittyi eniten todelliseen maailmaan.

3. Kuinka monikeskisen englannin mahdollisuuksia käytetään oppimateriaaleissa? Nämä oppikirjat esittelevät sisäisen piirin englantia ja pääasiassa brittienglantia ja amerikanenglantia. Tämä tapaustutkimus antoi melkein nollatuloksen suhteessa ulkoisen ja laajenevan piirin englannin variaatioihin.

4. Kuinka englannin kielen oppikirjat ja äänitteet auttavat oppijoita kehittymään kulttuurienvälisiksi kommunikoijiksi ('intercultural speakers'; Byram 1997)? Jos oppimateriaaliin integroitaisiin enemmän materiaalia 'yhteiskunnallisista enemmistöistä' ja monikeskisestä englannin kielestä, se voisi auttaa oppijoita kehittymään monipuolisiksi kulttuurienvälisiksi kommunikoijiksi, jotka ymmärtävät kansainvälisyyskasvatuksen merkityksen.

Integroitaessa kansainvälisyyskasvatusta enemmän englannin kielen opetukseen ja oppikirjoihin on pyrittävä välttämään kansallisen opetussuunnitelman ylimitoitus ja englannin kielen oppimisen motivaation väheneminen. Jos tekstit liittyvät nuorten ihmisten elämään, tämän oletetaan lisäävän heidän motivaatiotaan. Tästä syystä toisten mielestä populaarikulttuuria ja autenttista materiaalia tulisi soveltaa monipuolisemmin opetuksessa. Esimerkiksi filmi Erin Brockovichista, jonka roolin näyttelee Julia Roberts, kertoi kalifornialaisasukkaista, jotka saivat syövän saastuneesta juomavedestä.²³

Kun vähemmistöihin liittyviä asioita otetaan esille, tämä tehdään Britannian ja Yhdysvaltojen konteksteissa eikä 'yhteiskunnallisten enemmistöjen' englantia puhuvissa maissa. Asioita, kuten alhainen status ja köyhät yhteiskuntaryhmät, voi löytää oppikirjojen rivien välistä, ja joskus niistä tehdään avoimia. Esimerkiksi oppijoille esiteltiin kuvitteellinen Punjab-perhe, joka elää Bradfordissa Pohjois-Englannissa (*In Touch*, Course 4, 2002, 58–59). Oppijat, jotka lukevat sen, herkistyvät Britannian rotuennakkoluuloille ja -jännitteille ja vertaavat näitä jännitteitä Suomen vastaaviin. (Ks. englannin opetus Saksassa; Doyé 1991, lainattu Byram 1997, 45.)

Jos englannin kielen kulttuurinen ulottuvuus ja sen variaatiot otettaisiin huomioon monipuolisemmin ja syvällisemmin opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa, se

²³ Kolmesataa syöpää tuijottaa minua, ja öljynjalostamo on koulun alla. Ei tarvitse on avaruusrakettitiedemies, jotta voi yhdistää nämä kaksi asiaa. (*In Touch*, Course 7, 2004, 53, lainaus filmistä.)

kannustaisi kulttuurienvälisten kommunikoijien kehittymistä. Tähän mennessä kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuus' ja 'syvyys' jäävät rajoittuneeksi tiettyyn kontekstiin, jolloin monet mahdollisuudet, kuten englannin kielen monimuotoisuus ja englannin kielen syvällisempi integroiminen kansainvälisyyskasvatukseen, jäävät käyttämättä tai puutteellisiksi. Lisäksi monoakkulturaation, etnosentrismin ja lingvistisen ja intellektuaalisen riippuvuuden riskit ja haitat kasvavat.

Kasvatuksen tapaustutkimukset voivat auttaa koulutuspolitiikan ja -käytänteiden muodostamista (Bassey 1999, 3). Monet koulutukselliset tapaustutkimukset keskittyvät ”Tee x:n sijaan y ja oppilaat oppivat enemmän” (Bassey 1999, 48), vaikka monet muut tekijät voivat selittää muutoksen. Basseyn väite ”Julkinen elämä on positiivista; yksityinen on tulkinnallista” (1999, 44) liittyy koulutuksellisiin tapaustutkimuksiin, mutta sitä sovelletaan usein akateemisessa tutkimuksessa yleisemminkin. Usein ei oteta huomioon, että tulkinnalliset yksityiset ihmiset muodostavat julkisen elämän esitykset ’positiivisen tutkimusparadigman’ nimissä, jota pidetään ’tieteellisenä’ julkisen elämän alueella.

6.1 Luotettavuus

Tämä tapaustutkimus perustui englannin oppikirjojen ja äänitteiden empiriseen materiaaliin ja niihin liittyviin teorioihin. Validit löydöt kuvastavat todellisia tapahtumia (Krippendorff 1980, 155). Maxwell on määritellyt kvalitatiivisen tutkimuksen validisuutta neljään luokkaan, joita ovat deskriptiivinen, tulkitseva ja teoreettinen validiteetti sekä yleistettävyys (1992, 289, 279). Tämän tapaustutkimuksen deskriptiivinen validiteetti, kuvauksen tarkkuus ja täsmällisyys näkyivät seuraavasti: oppikirjasisältöanalyysit perustuivat todelliseen (ei keksittyyn) materiaaliin, mutta havainnoijan näkökulma on tutkijan (etic-perspektiivi).²⁴ Tulkinnallinen validius viittaa siihen, että tutkija oli mahdollisimman uskollinen tutkimusaineistolle: tutkimushenkilön sanoille ja käsitteille. Suorat lainaukset viittaavat tässä tapaustutkimuksessa tutkitun empirisen materiaalin käsitteitä ja sanoja koskevaan totuudenmukaisuuteen. (vrt. Maxwell 1992, 286–288.)

²⁴ Pike (1982, 87) laajentaa termit foneeminen ja foneettinen kaikkeen ihmiskäyttöön pudottamalla pois fonilmaisun (viittaa ääntämykseen) ja käyttää vain niiden loppuja *emic* (alkuperäisasukkaan näkemys) ja *etic* (tutkijan näkemys).

Teoreettinen validius tarkastelee tutkimuksen abstraktisuudesta konkreettiseen kuvailusta ja tulkinnasta teoreettisiin konstruktioihin, käsitteellisiin yhteyksiin ja selityksiin (Maxwell 1992, 291, 295). Oppikirjamateriaalin sisältöä olen käsitellyt niiden yhteenvedoissa (ks. luku 5). Yleistettävyyden eli edustavuuden ('generalisability') viittaa siihen, miten hyvin kuvailtu ja selitetty aineisto voisi soveltua tutkimuksen ulkopuolella oleviin tilanteisiin tai ajankohtiin tai koulujen toisiin oppikirjoihin tai toisiin kouluihin (Maxwell 1992, 293).

Yleistettävyyden viittaa siihen, missä määrin tapaustutkimuksen raporttia voitaisiin soveltaa toisiin tilanteisiin sisäisesti eli ryhmän sisällä ja ulkoisesti eli yleistäen toisiin ryhmiin. (Maxwell 1992, 293–5.) Tämän tapaustutkimuksen sisäinen yleistettävyyden on yleensä sitä korkeampi, mitä selvemmät prosenttierot ovat. Esimerkiksi lähes sadan prosentin keskittyminen englannin sisäiseen piiriin kolmessa kirjasarjassa kertoo korkeasta sisäisestä yleistettävyydestä. Ulkoisen yleistettävyyden oletetaan olevan korkea suhteessa tapaustutkimuksen pääväitteisiin: keskittyminen 'sisäisen piiriin' englannin kielen variaatioihin ja 'yhteiskunnallisiin vähemmistöihin' ja pääasiassa kahden maan valtakulttuureihin (Britannia ja Yhdysvallat). Hypoteesini on, että Suomessa ja maailmalla käytetyt englannin kielen oppikirjat pääsääntöisesti näyttävät toteen tämän tutkimuksen ulkoisen yleistettävyyden. Tätä hypoteesia voisi tutkia korpuslingvistiikan avulla.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa luotettavuutta ('reliability') eli tiedon pysyvyyttä, mikä liittyy tutkimuksen eri vaiheissa syntyviin satunnaisvirheisiin (Krippendorff 1980, 129, 156). Sisältövaliditeetti tarkoittaa mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Termi 'reliability' kattaa stabiilisuuden (muuttumattomuuden ajan myötä), uudelleen tuottamisen mahdollisuuden (uudelleen luotu prosessi eri olosuhteissa; 'reproducibility') ja tarkkuuden (tunnettuun standardiin yhdenmukaistaminen; Krippendorff 1980, 131).²⁵ Nämä ideat ohjasivat tätä tapaustutkimusta, ja jonkin verran tehtiin toistoa, jotta luotettavuutta voitiin testata.

²⁵ Krippendorff luokittelee luotettavuuden ('reliability') typologiaa seuraavasti: a) tallennettujen yksiköiden yksikköluotettavuus, b) yksilöluotettavuus: missä määrin yksilö on epäluotettavan materiaalin lähde, c) yksittäisen kategorian luotettavuus: missä määrin kategoria voidaan sokeasti toisiin kategorioihin ja d) ehdollinen luotettavuus arvioi yhden muuttujan sisällä olevien alakategorioiden luotettavuutta (1980, 149–153).

Tein oppikirjojen ja äänitteiden sisältöanalyysin lukemalla ja kuuntelemalla ensimmäiset tai avaintekstit. Tulokset saattaisivat olla erilaiset suhteessa sisäiseen ja ulkoiseen yleistettävyyteen, jos olisin sisällyttänyt kaiken kurssimateriaalin (kaikki tekstit ja harjoitukset), mutta ajanpuutteen vuoksi tätä ei tehty. Vaikka otos osoitti jonkin verran yleistettävyyttä, rajalliseen aineistoon perustuvat yleistykset ovat kyseenalaisia, jolloin erot tieteellisen, tilastollisen ja epäselvien yleistyksien välillä tulevat kyseenalaisiksi.

Pidin kirjaa jokaisen tekstin kokonaiskestoajasta, mutten kirjannut jokaisen puhujan aikaa erikseen. Jos dialogi oli enemmänkin keskustelu, se kirjattiin kahden ihmisen vuoropuheluna. Joskus mies- ja naispuhujat vaihtelivat vuoroja lukiessaan tekstejä. Välillä nainen sanoi otsikon ja johdannon, ja mies luki päätekstin. Jos vain otsikko sanottiin brittienglanniksi ja suurin osa tekstistä luettiin amerikanenglanniksi, jätin otsikon pois tilastollisesta analyysistä. Tulokset olisivat tarkemmat, jos olisi mitattu myös aika, jonka jokainen puhuja puhui.

Lyhyesti sanoen, aihe oli laaja, ja oli ongelmallista rajata se ja raportoida tiivistetysti.

6.2 Mahdolliset tutkimusaiheet tulevaisuudessa

Tutkimusta tehdessäni useita mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita kehittyi mielessäni. Tuleva tutkimus voisi yhdistää kolme analyysitasoa: makrohistoriallisen, joka tutkii oppikirjojen struktuurien ja tarkoitusten kehitystä, välihistoriallisen, joka tutkii oppikirjoja yhteiskunnallisina teksteinä ajasta ja paikasta riippuvaisina, ja oppikirjojen mikrovuorovaikutteiset prosessit tekemällä kenttätöitä luokassa ja tarkastelemalla, kuinka näitä tekstejä käsitellään käytännössä (vrt. Brint 2006, 21). Se sisältäisi kenttätöitä siitä, millaisia englannin kielen variaatioita ja kansainvälisyyskasvatusmateriaaleja oppijat ja opettajat haluaisivat ja kuinka heidän ideansa voitaisiin ottaa huomioon englannin koulutuksessa tulevaisuudessa.

Peruskoulut käyttävät kaksikielistä englannin kielen materiaalia Suomessa, kun taas monet laajentuvan piirin maista käyttävät yksikielistä materiaalia, jolloin Yhdysvaltain ja Britannian julkaisijoilla on runsaasti asiakkaita. Suomessa julkaistut englannin kielen oppikirjat sisältävät harjoituksia erityyppisille oppijoille ja korostavat

metakognitiivisten taitojen oppimisen tärkeyttä: miksi ja miten oppia kieltä. Mahdollinen kansainvälisyyskasvatuksen tuleva tutkimus voisi verrata eri maiden – Yhdysvaltain, Britannian, Suomen ja Intian – englannin kielen oppikirjoja.

Korpuslingvistinen tutkimus voisi analysoida, mitä englannin kielen variaatioita oppikirjoissa käytetään ja millaisia käsityksiä kulttuurista englannin kielen oppikirjat ilmaisevat.²⁶ Kuinka valta- ja vaihtoehtokulttuurit, yhteiskunnat, rodut, miehet, naiset, vanhat ja nuoret ihmiset esitellään englannin kielen oppikirjoissa? Onko olemassa englannin kielen oppikirjoja ja äänitteitä, jotka sisältävät esimerkkejä ulkoisen ja laajenevan piirin englannin kielen variaatioista autenttisissa konteksteissa? Jos on, niin miten ne liittyvät kansainvälisyyskasvatukseen? Jotta näitä asioita voisi tutkia, lisätutkimustieto piilo-opetussuunnitelmasta (Broady 1994) voisi auttaa.

Englannin opetuskulttuuri voi vaihdella maasta, koulusta, opettajasta ja ikäryhmästä toiseen. Korpuslingvistit ja sanastontutkijat (leksikologit) kritisoivat yksikielisiä puhujia ja heidän opetusmenetelmiään, koska he aliarvioivat usein kontekstin merkityksen, mitä englannin kielen variaatiota puhutaan ja mahdollisuuden, että äidinkielen käyttäminen voisi olla hyödyllistä englannin kielen tunneilla. Motivaatio voi tulla äidinkielestä tai vieraasta kielestä, vaikka monet opettajat käyttävät äidinkieltä motivoidakseen. Kuinka englannin kielen opetus ottaa huomioon sen tosiseikan, että suomalaisten perus(ta)kieli (substraattikieli; 'substrate language') on yleensä suomi? Tekevätkö kansallisen opetussuunnitelman ja englannin kielen oppikirjojen tekijät yhteistyötä millään lailla?

Ovatko muutokset kansallisessa opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa lisänneet oppijoiden mahdollisuuksia tulla kulttuurienvälisiksi kommunikoijiksi, ja onko tämä tietämys vaikuttanut heidän kieliopin ja ääntämisen osaamisessa? Yksi tapa tutkia tätä olisi tehdä tapaustutkimuksia oppijoiden ja opettajien kanssa peruskouluissa, ammattioppilaitoksissa ja yliopistoissa ja selvittää heidän näkemyksiään asiasta.

²⁶ Kielentutkijat käyttävät usein korpuksia raakamateriaalina, josta voidaan tuottaa kielen kuvauksia. Niitä käytetään myös tietokoneavusteisen kielen opetuksen (Computer Assisted Language Learning, CALL) ohjelmia ja opetusta laadittaessa.

6.3 Kohti monikulttuurista 'kulttuurienvälisten kommunikoijien' englannin kielen koulutusta

Tutkimuspohdinnan ja mahdollisten jatkotutkimusaiheiden jälkeen tämä luku päättää tämän kehittämishankkeen kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuudesta' ja 'syvyydestä' suomalaisissa englannin kielen luokion oppikirjoissa. Se mistä näkökulmasta englannin ja kansainvälisyyskasvatuksen 'laajuutta' ja 'syvyyttä' englannin kielen oppikirjoissa tarkkaillaan (pohjoismaisesta, eurooppalaisesta, länsimaisesta, englannin kielen sisäisen, ulkoisen vai laajenevan piirin, 'yhteiskunnallisten vähemmistöjen', 'yhteiskunnallisten enemmistöjen', kansainvälisestä vai universaalista näkökulmasta) vaikuttaa kuinka näistä asioita teoretisoidaan.

Englannin oppikirjojen ja äänitteiden sisältöanalyysi osoittaa tutkivan oppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen tärkeyden tarkasteltaessa kielenoppimiskontekstia ja osoittaa, kuinka läheisesti kieli, kulttuuri ja ymmärrys ovat yhteydessä toisiinsa. Yhdeltä tasolta tarkasteltuna kansainvälisyyskasvatus on osa kieltä. Toiselta tasolta tarkasteltuna englannin kielen koulutuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen syvempi integrointi olisi mahdollista, jos useampia englannin kielen variaatioita 'sisäisen piirin' ja 'yhteiskunnallisten vähemmistöjen' sisä- ja ulkopuolelta sisällytettäisiin koulutukseen. Otoksen englannin kielen oppikirjojen ja äänitteiden variaatioiden empiirinen materiaali osoittaa, että englannin koulutuksen, opettamisen ja oppimisen kulttuuri ei ole rohkaissut kulttuurienvälisten kommunikoijien kehittymistä 'sisäisen piirin' englannin kielen variaatioiden ja 'yhteiskunnallisten vähemmistöjen', ensi sijassa Britannian ja Yhdysvaltojen valtakulttuurien ulkopuolella. Siispä kulttuurienväliset asenteet ovat rajoittuneita, eikä englannin 'maailmallisuutta' ja 'suorituksellisuutta' ole otettu perusteellisesti huomioon (Pennycook 1994, 32–34; 1999, 14–15), monikeskisen englannin mahdollisuuksia on sovellettu heikosti oppimateriaalissa ja kulttuurienvälisten kommunikoijien (Byram 1997) mahdollisuuksien laajuutta on rajoitettu. Kulttuurienvälisen kasvatuksen ja interkulttuurisuuspedagogiikan mahdollisuudet ovat heikosti toteutuneet ja monoakkulturaation ja etnosentrismin ongelmat ovat osa englannin kielen opetusta.

Tähän mennessä keskustelu, käytetäänkö brittienglantia vai amerikanenglantia, on antanut vähän tilaa keskittymiselle englannin kielen oppimiseen kansainvälisenä

kielenä, jota käytetään kansainvälisyyskasvatuksessa. Englantia voidaan opetella äidinkielenä ('sisäinen piiri'), toisena kielenä ('ulkoinen piiri'), vieraana kielenä ('laajeneva piiri'), kansainvälisenä kielenä (*lingua franca*) ja 'kulttuurienvälisen kommunikatiivisen pätevyyden' saavuttamiseksi. Millaisia kulttuurienvälisiä asenteita ja kulttuurienvälistä kielen opetusta ja oppimista voisivat englannin kielen oppikirjat rohkaista tulevaisuudessa?

Englannin tuntien tavoitteena tulisi olla monipuolinen, tietoa lisäävä ja omaa ajattelua kehittävä ja syventävä opetus. Opetuksessa tulisi yhdistää erilaisia menetelmiä, kuten materiaalin lukeminen, parityöskentely, keskusteluihin osallistuminen, harjoitusten ja ryhmätöiden tekeminen, jotta tutkiva ja syvä oppiminen olisivat mahdollista.

Tavoitteena on, että opetus pitää koko ajan ihmisen eri tietoisuuden alueet mukana (kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen alue). Jotta näin olisi, kyselevä opetus rakentuu mitä, miten ja miksi kysymysten, eli pään, käsien ja sydämen varaan, jolloin tieto-, taito- ja asennetavoitteet täyttyvät.

Monipuoliset opetusmenetelmät sisältävät: a) havainnollistaminen ja konkretisointi, b) aktivointi, c) vaihtelu, d) yhteistoiminta ja yksilöinti ja e) palaute. Opetuksen sosiaalimuotoina olisivat opetuskeskustelu, esitelmä, pienryhmätyöskentely, parityöskentely ja yksilöllinen työskentely (vrt. Vuorinen 1993, 44, 65–66.) Eri ilmaisun muotoja tulisi käyttää monipuolisesti: sanallinen ilmaisu (luento, lukeminen, haastattelu, tapauskertomus, ongelmanratkaisutehtävä), kuvallinen ilmaisu (kuvan informatiivinen käyttö, piirtäminen), musiikillinen ilmaisu (taustamusiikki, matka toiseen maailmaan, mielikuvaharjoitus) ja toiminnallinen ilmaisu (väittely, tutkimustehtävä). (vrt. Vuorinen 1993, 110–204.) Sulautuvaan opetukseen ('blended learning') liittyy eri aktiviteetteja, joissa yhdistyy opettajajohtoisia, itseorganisoituja ja verkkoperustaisia vuorovaikutustilanteita. Osittain monipuolinen opetus on pyrkimystä laadukkaaseen opetukseen, osittain erilaisten oppijoiden huomioon ottamista.

Koska opettaja on aina mallin antaja, halusi hän sitä tai ei, opettaja voi omalla toiminnallaan kannustaa tavoitteelliseen ja syvälliseen aiheeseen paneutumiseen ja kannustamaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja vallitsevien käsitysten kyseenalaistamiseen.

Arvioinnin tulisi kohdistua sekä oppimisprosessiin että oppimistuloksiin. Se voi sisältää opettajan arviointia, opiskelijan itsearviointia sekä opiskelijan ja opettajan yhteistä arviointia.

Kansallinen opetussuunnitelma (2003) olettaa oppijoiden puhuvan ja kommunikoivan eikä oppivan puhumaan kuin englantia äidinkielenään puhuvat. Silti opetussuunnitelma ja englannin kielen oppikirjat voisivat kannustaa enemmän ja monipuolisemmin oppijoita tulemaan 'kulttuurienvälisiksi kommunikoijiksi'. Oppimateriaalina voitaisiin käyttää esimerkiksi materiaalia maista, joissa on englannin kieltä käyttäviä sanomalehtiä ja kirjallisuutta ja myös etnosentristisiä näkemyksiä sisältävää materiaalia.

Kulttuurienvälinen kommunikoija ymmärtää, että lingvistinen pätevyys ja kansainvälinen kompetenssi liittyvät toisiinsa, ja sekä tunne että ymmärrys vaikuttavat siihen, kuinka toimimme toisten kanssa. Tekstikirjat, jotka kattavat monia aiheita useista näkökulmista ja sisällyttävät 'yhteiskunnalliset enemmistöt' ja useita englannin kielen variaatioita, omat omiaan rohkaisemaan kulttuurienvälisten kommunikoijien kehittymistä.

Idealististen tavoitteiden mukaisilla englannin kielen tunneilla oppimateriaalina voitaisiin käyttää materiaalia maista, joissa on englannin kieltä käyttäviä sanomalehtiä ja kirjallisuutta ja myös etnosentristisiä näkemyksiä sisältävää materiaalia. Seuraavana muutamia konkreettisia esimerkkejä, mitä kulttuurienvälinen englannin opiskelu voisi sisältää.

- Taksvärkkikeräyksen Ideoita ja tehtäviä koulujen oppitunneille (2005).
- Kehitysyhteisöpalvelukeskuksen Kansainvälisyyskasvatusnetin sivuilla on erilaisia vaihtoehtoja (2007).
- Eri maiden englannin kielisiin sanomalehtiin tutustuminen. Voi valita aiheen, jota käsitellään myös suomenkielisissä sanomalehdissä. Esimerkiksi arabiankielisten maiden englannin kieliset lehdet ja mitä ne ovat kirjoittaneet Persianlahden sodasta tai geenimuunnelluista tuotteista.
- Johonkin 'sosiaalisen enemmistön' maahan tutustuminen ja raportointi voisi tapahtua englannin kielellä.
- Maailma.net. Portti parempaan maailmaan (2007). OneWorld-verkosto levittäytyy viidelle mantereelle ja julkaisee aineistoa 11 kielellä. Aineistoa tuottavat erityisesti eteläiset yhteistyökumppanit ja tämä on yksi tapa laajentaa marginalisoitujen mahdollisuutta osallistua globaaliin keskusteluun.

- Monikulttuuriseen englannin kielen kirjallisuuteen tutustuminen esimerkiksi seuraavia avainsanoja käyttäen: 'multicultural English literature', 'multiculturalism', 'multicultural literature' ja 'multiethnic literature'.
- Etnosentrisen materiaalin analysointi. Esimerkiksi voisi analysoida kahta runoa: Kiplingin 'Valkoisen miehen taakka' (1899) ja Johnsonin 'Mustan miehen taakka' (1899).

Erilaisia lähteitä kansainvälisyyskasvatus tuntimateriaalin kehittelyyn englannin tunneilla ovat esimerkiksi seuraavat:

- Australian Multicultural Writers. The Resource for Australian Literature. 2007.
- British Council Teaching English Literature. 2007.
- Contemporary and Postcolonial and Postimperial Literature in English. 2007.
- English Literature Reference Sources. The New Cambridge Bibliography of English Literature. 5 vols. 2007.
- Finkbeiner, C. & Koplin, C. 2002. A Cooperative Approach for Facilitating Intercultural Education.
- Literature of India in English. 2007.
- Multi-cultural Children's Literature. 2002. Frank. G. Rogers.
- Multicultural Literature Resources. 2004. Ramsey Library Research Guides.
- Multicultural Resources for Children. The Internet School Library Media Center (ISLMC) Multicultural Page. 2007.

Eräs ristiriita voi syntyä oppijakeskeisen pedagogiikan ja kiinteän opetussuunnitelman yhteensovittamisesta. Oppijakeskeinen pedagogiikka on yleensä alisteinen kiinteän opetussuunnitelman puitteille (Edwards & Mercer 1987, lainattu Pennycook 1994, 173–174). Moni on sitä mieltä, että molempia tarvitaan ja pitäisi tutkia lisää, miten näiden välille voisi yrittää löytää toimivan tasapainon.

Humanistiskonstruktivisen pedagogiikan tavoitteena on 'kokonainen' ihminen eikä niinkään suoritukset, joita suorituspainotteinen pedagogiikka korostaa (Patrikainen 1999, 94; Ojanen 2000, 6). Asian paradoksi on se, että vaikka jokainen ihminen on tavalla tai toisella rikki, on pedagogisen suhteen tavoitteena 'kokonainen' ihminen. Pedagoginen tavoite ei huomioi ihmisluontoa ja sitä, että ihminen ei elämänsä aikana tule 'valmiiksi' ja mielestäni on eettisesti väärin luoda tällaista näkemystä. Pedagogian 'yli-ihmisen' ihanne, kuten kristinuskon tavoite olla Jumalan kaltainen, ovat sellaista idealismia, jotka lisäävät ihmisen riittämättömyyden ja keskeneräisyyden tunteita, oli kyse oppijasta tai opettajasta. Jos oppimiskäsitykset ja pedagoginen suhde ottavat huomioon elämän realismin ja ihmisluonteen rakentavan–tuhoavan jatkumon, ne

pystyvät paremmin integroimaan monet dikotomiset rakennelmat, jotka haittaavat ihmisen kasvua, jatkumoiksi: luonto–kulttuuri, teoria–käytäntö, minä–toinen. Tällöin musta/valkoisen maailman sijaan, pedagoginen suhde rakentuu harmaan eri sävyille.

Esimerkkinä tällaisesta pedagogisen suhteen muutoksesta on vieraan kielen opetus. Perinteisesti vieraan kielen opetuksen tavoitteena oli syntyperäisen henkilön kielitaito (mahdoton tavoite), kun nykyisin tavoitteena on kulttuurienvälinen kommunikoija (Byram 1997), jolloin kansainvälisyyskasvatus on integroitu äidinkielen, vieraiden kielten ja muiden aineiden opetukseen ja kulttuurienvälinen kommunikoija ymmärtää, että ihmisluonne on pohjimmiltaan sama kaikissa kulttuureissa ja että eri sosio-kulttuurisissa konteksteissa on hyvät ja huonot puolensa. Tämä mahdollistaa sen, että ihannoimisen, rasismien ja halventamisen sijaan ihmisen on mahdollista yrittää kohdata toinen ihminen 'me' - ja 'minä–sinä' - eikä 'minä–se' -suhteessa. (Buber 1993.) Yhteiskunnallisesti tällä tasaveroisemmalla kohtaamisella voi olla kauaskantoisia seurauksia, jolloin on vaikeampi hyväksyä maailman köyhyyttä ja sotia olematta silti sini- tai mustasilmäinen idealisti.

Interkulttuurisuuspedagogiikka integroituna englannin opetukseen voisi tukea 'kolmansien kulttuurien' ja 'kulttuurienvälisten kommunikoijien' kehittymistä. (Ks. Kramsch 1993, 236, 253–257.) Tämä tapaustutkimus on esittänyt tätä tavoitetta kohti olevia askelia kehittämällä englannin kielen koulutusta ja pedagogiikkaa, englannin kielen oppimateriaaleja ja kansallista opetussuunnitelmaa.

Lähteet ja kirjallisuus

Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa Kaksitoista teesiä opettajalle. Toim. O. Luukkainen & R. Valli. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.

A Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe). 2002. Teoksessa *In Touch*, Course 4, Teacher’s file. s. 13 englanniksi, s. 14 suomeksi. Toim. M. Davies, E. Lehtonen, A. Mäkelä, L. Nikkanen, Sutela, L. Säteri & P. Vuorinen. Helsinki: WSOY.

Action 1, 2. 1983. Kallela, M., Laine, T., Suurpää, A., Lindroth, H., Juntunen, B. & Knight, C. Espoo: Weilin+Göös.

Action 3. 1984. Kallela, M., Laine, T., Suurpää, A., Lindroth, H., Juntunen, B. & Knight, C. Espoo: Weilin+Göös.

Action 4, 5. 1984. Billany, N., Folland, D., Hallikainen, R., Kallela, M., Laine, T. & Suurpää, A. Espoo: Weilin+Göös.

Action 6. 1991. Billany, N., Folland, D., Hallikainen, R., Kallela, M., Laine, T. & Suurpää, A. Espoo: Weilin+Göös.

Action 7, 8. 1984. Billany, N., Folland, D., Hallikainen, R., Kallela, M., Laine, T. & Suurpää, A. Espoo: Weilin+Göös.

Action 8. 1991. Billany, N., Folland, D., Hallikainen, R., Kallela, M., Laine, T. & Suurpää, A. Espoo: Weilin+Göös.

Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa Kaksitoista teesiä opettajalle. Toim. O. Luukkainen & R. Valli. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.

Australian Multicultural Writers. The Resource for Australian Literature. 2007. Viitattu 30.3.2007. <http://www.austlit.edu.au/specialistDatasets/MW>.

Auvinen, M. 2006. Kielisalkku englannin opiskelussa. 21.11.2006. Englannin kielen ryhmänohjaus. Helsinki: Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu.

Bassey, M. 1999. Case Study Research in Educational Settings. Buckingham: Open University Press.

Brint, S. 2006 [1998]. Schools and Societies. 2. p. Stanford: Stanford University Press.

British Council Teaching English Literature. 2007. London: BBC World Service & the British Council. http://www.teachingenglish.org.uk/think/literature/children_lit.shtml.

Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Buber, M. 1983 [1923]. I and thou: A New Translation with a Prologue ”I and thou” and Notes. Käännös W. Kaufmann. Edinburgh: Clark.

Bulletin of the European Communities. 1988. No. 5.

Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. 2000. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. Sprogforum, 18:6, 8–13. Viitattu 15.1.2007.
[Http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html).

Byram, M. & Morgan, C. ym. 1994. Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters.

Chelliah, S. L. 2001. Constructions of Indian English in language ‘guidebooks’. World Englishes, 20(2), 161–177. Viitattu 24.2.2006. [Http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-971X.00207?prevSearch=authorsfield%3A%28Chelliah%2CSL%29](http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-971X.00207?prevSearch=authorsfield%3A%28Chelliah%2CSL%29).

Clyne, M. 1991. Pluricentric Languages – Introduction. Teoksessa Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations. Toim. M. Clyne. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1–9.

Collins Dictionary of the English Language. 1986 [1979]. (Editorial director Laurence Urdang.) London: Collins.

Contemporary and Postcolonial and Postimperial Literature in English. 2007. The Postcolonial Web is a project funded by the University Scholars Programme, National University of Singapore. Viitattu 30.3.2007. [Http://scholars.nus.edu.sg/post/index.html](http://scholars.nus.edu.sg/post/index.html).

Crystal, D. 2002 [1998]. The English Language. A Guided Tour of the Language. London: Penguin.

Crystal, D. 2003 [1997]. English as a Global Language. 2. p. Cambridge: Cambridge University Press.

Culture Café 1. 2002. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 2. 2003. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 3. 2003. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 4. 2004. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 5. 2004. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 6. 2004. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 7. 2005. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café 8. 2005. Benmergui, R., Lampinen A., Leinonen-Nuorgam, S., Mäki, J., Pääkkilä, T. & Silk, R. Keuruu: Otava.

Culture Café. 2005. Net Café. Viitattu 15.10.2006. <http://www.otava.fi/oppimateriaalit>.

De Bono, E. 1967. The Use of Lateral Thinking. London: Jonathan Cape.

Derewianka, B. 2003 [2001]. Pedagogical Grammars: Their Role in English Language Teaching. Teoksessa Analysing English in a Global Context. A Reader. Toim. A. Burns & C. Coffin. London: Routledge, 240–269.

Dewey, J. 1933. How We Think. Boston: Heath & Co.

Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: Collier.

Doyé, P. 1991. Grossbritannien: Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englishunterricht. Frankfurt/Main: Diesterweg.

D'Souza, J. 2001. Contextualizing Range and Depth in Indian English. World Englishes, 20(2), 145–159. Viitattu 24.2.2006. <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-971X.00206>.

Edwards, D. & Mercer, N. 1987. Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom. London: Routledge.

Elliot, J. 1987. Teachers as Researchers. Teoksessa The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Toim. M. Dunkin. Oxford: Pergamon Press.

English Literature Reference Sources. The New Cambridge Bibliography of English Literature. 2007. 5 vols. Viitattu 30.3.2007. <http://www.library.cornell.edu/okuref/engbib.htm>.

English Update. Course 3. 1995. Kallela, M., Kangaspunta, R., Suurpää, A., Nikkanen, L. & Woods, M. Espoo: Weilin+Göös.

Esteva, G. & Prakash, M. S. 1998. Grassroots Post-Modernism. Remaking of the Soil Cultures. London: Zed books.

Finkbeiner, C. & Koplin, C. 2002. A Cooperative Approach for Facilitating Intercultural Education. Viitattu 30.3.2007. <http://www.readingonline.org/newliteracies/finkbeiner>.

Framework 2001. A Common European Framework for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, Strasbourg, Modern Languages Division.

Gandhi, M. K. 1958. Evil Wrought by the English Medium. Ahmedabad: Navajivan.

Graddol, D. 1996. Global English, Global culture? Teoksessa Redesigning English: New Texts, New Identities. Toim. S. Goodman & D. Graddol. London: Routledge, 181–217.

Graddol, D. 2000a [1996]. The Development of Scientific English. Teoksessa English: History, Diversity and Change. Toim. D. Graddol, D. Leith & J. Swann. London: Routledge, 171–179.

Graddol, D. 2000b [1997]. The Future of English. A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century. London: The British Council. Viitattu 15.2.2006. <http://www.britishcouncil.org/english/pdf/future/pdf>.

Habermas, J. 1971. Knowledge and Human Interests. Trans. J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Tietotekniikkaprojektin tutkimusryhmä. Helsinki: Multiprint. Viitattu 21.11.2006. http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/to_opas.pdf.

Halliday, M. A. K. 1993. On the Language of Physical Science. Teoksessa Writing Science: Literacy and Discursive Power. Toim. M. Halliday & J. R. Martin. Basingstoke: Falmer.

Harris, R. 1981. The Language Myth. London: Duckworth.

Ideoita ja tehtäviä koulujen oppitunneille. Taksvärkki ry 2005. Viitattu 26.3.2007. <http://www.taksvarkki.fi/tansania/oppimateriaali/englanti.html>

International Dialects of English Archive (IDEA). Viitattu 10.1.2007. <http://web.ku.edu/idea>.

In Touch. Course 1. 2001. Davies, M., Kalliovalkama A., Lehtonen E., Nikkanen, L., Sutela, T., Säteri, L. & Vuorinen, P. Helsinki: WSOY.

In Touch. Course 2. 2002. Davies, M., Kalliovalkama A., Lehtonen E., Nikkanen, L., Sutela, T., Säteri, L. & Vuorinen, P. Helsinki: WSOY.

In Touch. Courses 3, 4. 2002. Davies, M., Lehtonen E., Mäkelä, A., Nikkanen, L., Sutela, T., Säteri, L. & Vuorinen, P. Helsinki: WSOY.

In Touch. Course 4. 2002. Teacher's File. Davies, M., Lehtonen, E., Mäkelä, A., Nikkanen, I., Sutela L. & Säteri, P. Helsinki: WSOY.

In Touch. Course 5. 2003. Davies, M., Mäkelä, A., Nikkanen, L., Sutela, T., Säteri, L. & Vuorinen, P. Helsinki: WSOY.

In Touch. Course 6. 2003. Davies, M., Mäkelä, A., Nikkanen, L., Sutela, T., Säteri, L. & Vuorinen, P. Helsinki: WSOY.

In Touch. Course 7, 8. 2004. Davies, M., Mäkelä, A., Nikkanen, L., Sutela, T., Säteri, L. & Vuorinen, P. Helsinki: WSOY.

Jenkins, J. 2003. World Englishes. A Resource Book for Students. London: Routledge.

Johnson, H. T. 1899. "The Black Man's Burden": A Response to Kipling. Viitattu 30.3.2006. <http://historymatters.gmu.edu/d/5476>²⁷

Kachru, B. B. 1982. The Other Tongue: English across Cultures. 2. p. Urbana: University of Illinois Press.

Kachru, B. B. 1983. The Indianization of English. The English Language in India. Delhi: Oxford University Press.

Kachru, B. B. 1985a. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. Teoksessa English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Toim. R. Quirk & H.G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press for the British Council.

Kachru, B. B. 1985b. The Alchemy of English: The Spread, Functions, and modes of Non-Native Englishes. Oxford: Pergamon.

Kachru, B.B. 1994a. English in South Asia. Teoksessa Cambridge History of the English Language. Toim. R. Burchfield. Cambridge: Cambridge University Press, 497–533.

Kachru, B.B. 1994b. New Englishes. Teoksessa The Encyclopedia of Language and Linguistics. Toim. R. E. Asher & E. F. Koerner. Oxford: Pergamon Press, 2787–2791.

Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Porvoo: WSOY.

Kansainvälisyysnet. Helsinki: Kehitysyhteistyöpalvelukeskus ry. Viitattu 26.3.2007. <http://www.kansainvalisyyskasvatus.net/jarjestoille/materiaalivinkit/kehitys>.

Kari, J. (toim.) 1992. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.

Kari, J., Koro, J. & Nöjd, O. 1990. Johdatus didaktikkaan ja opetussuunnitteluun. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 4.

²⁷ Voice of Missions, VII. Atlanta, 1899. 1. uud. p. Teoksessa Black Americans and the White Man's Burden, 1898–1903. Toim. W. B. Gatewood, Jr., Urbana: University of Illinois Press, 1975, 183–184.

Kingsley, B. 2003. *Chinese Englishes: A Sociolinguistic History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kipling, R. 1899. "The White Man's Burden." Viitattu 20.4.2006.
<http://www.fordham.edu/halsall/mod/Kipling.html>.²⁸

Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajan oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 66–89

Koschmann, T. D., Myers A. C., Feltovich P. J. & Barrows, H. S. 1994. Using Technology to Assist in Realising Effective Learning and Instructions. *The Journal of the Learning Sciences* 3(3), 227–264.

Kothari, R. 1987. On Humane Governance. *Alternatives* 12, 277–90.

Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Krippendorff, K. 1980. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills: Sage Publications. Vol. 5. The Sage CommText Series.

Larkin, J.M. 1995. Curriculum Themes and Issues in Multicultural Teacher Education Programs. Teoksessa *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. Toim. J. M. Larkin & C. E. Sleeter. New York: State University of New York Press, 1–16.

Lehtonen, H. 2002. Oppimisen halu ja opiskelu. Teoksessa *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Toim. E. Poikela. Tampere: Tampere University Press, 148–161.

Leith, D. 2000 [1996]. The Origins of English. Teoksessa *English: History, Diversity and Change*. Toim. D. Graddol, D. Leith & J. Swann. London: Routledge, 95–132.

Leitner, G. 1991. English as a Pluricentric Language. Teoksessa *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Toim. M. Clyne. Berlin: Mouton de Gruyter, 179–238.

Literature of India in English. 2007. Viitattu 30.3.2007.
<http://scholars.nus.edu.sg/post/india/indiaov.html>.

Luettelo englannin kielen murteista. 2006. Viitattu 25.10.2006.
http://fi.wikipedia.org/wiki/Luettelo_englannin_kielen_murteista.

Lukion kurssiopas. Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu. 2007. 7.1.2007. Viitattu 20.1.2007.
http://www.vink.helsinki.fi/files/lukion_kurssiopas_0708.pdf.

²⁸ *The Times*, 4.2.1899, s. 299.

Lukion opetussuunnitelma. Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu. 18.5.2005. Viitattu 2.1.2007. http://www.vink.helsinki.fi/files/LOPS_0506.pdf.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 20.11.2006. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lop_uusi.pdf.

Maailma.net. Portti parempaan maailmaan. 2007. Osa OneWorld-verkoston. Viitattu 30.3.2007. <http://fi.oneworld.net/article/frontpage/191/3739>.

Maxwell, J. M. 1992. Understanding and Validity in Qualitative Research. Harvard Educational Review 62(3), 279–300.

Mazrui, A. M. 1986. From the Semites to the Anglo-Saxons: Culture and Civilization in the Changing Communication. Alternatives 11(1), 3–43.

Mazrui, A. M. 2004. English in Africa. After the Cold War. Multilingual Matters 126. Clevedon: Multilingual Matters.

McLuhan, M. 1989. The Global Village: Transformations in World life and Media in the 21st Century. New York: Oxford University Press.

Melchers, G. & Shaw, P. 2003. World Englishes: An Introduction. London: Arnold.

Merilampi, R. ym. 2006. Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 1.11.2006. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/kansainvalisyyskasvatus_2010_ehdotus_kansalliseksi_k?lang=fi.

Mey, J. 1985. Whose language? A study in linguistic pragmatics. Amsterdam: John Benjamins.

Mondiano, M. 1999a. International English in the global village. English Today 15(2), 22–34.

Mondiano, M. 1999b. Standard English(es) and Educational Practices for the World's Lingua Franca. English Today 15(4), 3–13.

Mufwene, S. 2000. Population Contacts and the Evolution of English. The European English Messenger, IX (2), 9–15.

Multi-cultural Children's Literature. 2002. F. G. Rogers. Viitattu 30.3. 2007. <http://frankrogers.home.mindspring.com/multi.html>.

Multicultural Literature Resources. 2004. Ramsey Library Research Guides. Viitattu 30.3.2007. <http://bullpup.lib.unca.edu/library/rr/multcultlit.html>.

Multicultural Resources for Children. The Internet School Library Media Center (ISLMC) Multicultural Page. 2007. Viitattu 30.3.2007.
[Http://falcon.jmu.edu/~ramseyil/multipub.htm](http://falcon.jmu.edu/~ramseyil/multipub.htm).

Nandy, A. 1983. *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*. Delhi: Oxford University Press.

Ngũgĩ wa Thiong'o. 1986. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey.

Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 52–65.

Nummenmaa, A. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Toim. A. Nummenmaa & J. Virtanen. Tampere: Tampere University Press, 31–66.

Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 125–147.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Osler, A & Starkey, H. 2007. *The Intercultural Dimension in Official European Documents: Research Summary*. Viitattu 30.1.2007.
[Http://www.ces.uc.pt/interact/documents/INTERACT_WP2_summary.pdf](http://www.ces.uc.pt/interact/documents/INTERACT_WP2_summary.pdf)

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pennycook, A. D. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.

Pennycook, A. D. 1999. Development, Culture and Language: Ethical Concerns in Postcolonial World. The Fourth International Conference on Language and Development. October 13–15, 1999, 1–39. Viitattu 15.2.2006.
[Http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm).

Pennycook, A. D. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Viitattu 31.10.2006. [Http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf).

Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. 2004. Figuring out the Englishisation of Europe. British Association of Applied Linguistics, Annual Conference, September 2004, King's College, London. Viitattu 16.1.2007. <http://spot.colorado.edu/~calabres/Phillipson-BAAAL-conf-2004.pdf>.

Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. 1996. English Only Worldwide or Language Ecology? TESOL Quarterly, 30/3, 429–452.

Pike, K. L. 1982. Linguistic Concepts: An Introduction to Tagmemics. Lincoln, NE.: University of Nebraska Press.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen: uusi tapa oppia ja opettaa? Ammattikasvatussarja 19. Hämeenlinna: Tampereen opettajankoulutuslaitos.

Poikela, E. & Nummenmaa, A. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Toim. E. Poikela. Tampere: Tampere University Press, 33–52.

Practice for Praxis Makes Perfect! 2006. Rutherford: ESL Enterprise Spring Institute. 21.3.2006. Viitattu 20.2.2007. <http://mtsu32.mtsu.edu:11398/Praxis%20IIITeaching%20Methods%20Study%20Guide.doc>.

Rissanen, M. 2002. Tutkiva oppiminen verkko-opiskelumuotona. Tampereen teknillinen korkeakoulu. Kuitumateriaalitekniikka. IPOPP 2002 seminaari. 14.11.2002. Viitattu 28.10.2006. <http://www.tut.fi/units/ms/teva/information/tutkivaoppiminen/toluku1.html>.

Ropo, E. 1993. Elinikäisen oppimisen kehittäminen koulussa. Teoksessa Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 185–197.

Ross, B. 1999. Kohti ongelmalähtöisten opetussuunnitelmien kehystä. Teoksessa Ongelmalähtöinen oppiminen: uusi tapa oppia. Toim. D. Boud & G. Feletti. Suom. J. Birstedt ym. Helsinki: Terra Cognita, 44–52.

Räsänen, R., Jokikokko K., Järvelä M. & Lamminmäki-Kärkkäinen T. (toim.) 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun Yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Viitattu 3.1.2007. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>.

Saussure, F. de. 1960. Cours de linguistique générale. Publié par Charles Bally et al. Paris: Payot.

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. 1989. Wanted! Linguistic Human Rights. Rolig Papir 44, Roskilde Universitetscenter.

Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

TESOL. Teachers of English Speakers of Other Languages. 2005. Viitattu 3.4.2006. <http://www.tesol.org>.

TOEFL. 2005. Test of English as a Foreign Language. Viitattu 5.1.2007.

<http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.fab2360b1645a1de9b3a0779f1751509/?vgnextoid=69c0197a484f4010VgnVCM10000022f95190RCRD>.

UNESCO. 1945. Constitution of the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Viitattu 15.1.2007.

http://www.icomos.org/unesco/unesco_constitution.html.

UNESCO. 1974. Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Paris: UNESCO.

UNESCO. 1987. Linguapax Kiev Declaration on “Content and Methods that could Contribute in the Teaching of Foreign Languages and Literacy to International Understanding and Peace.” Paris: UNESCO.

UNESCO. 1995. Our Creative Diversity. UNESCO’s report of the World Commission on Culture and Development. Viitattu 2.3.2007.

<http://www.powerofculture.nl/uk/archive/report/intro.html>.

van Ek, J.A. 1986. Objectives for FLT. vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin Julkaisusarja 1. Naantali: Resurssi. 2. painos.

Wallerstein, I. 1974. The modern World System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. New York: Academic Press.

Wells, J. 1999. Transcribing Estuary English: A Discussion Document. 15.1.1999.

Viitattu 20.11.2006. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/transcree.htm>.

Winch, P. 1964. Understanding a Primitive Society. American Philosophical Quarterly 1(4), 307–324.

Wright, S. 2000. Accents of English. Teoksessa English: History, Diversity and Change. Toim. D. Graddol, D. Leith & J. Swann. London: Routledge, 259–288.

Liitteet

LIITE 1. Taulukko kuvaa otoksien tekstien autenttista materiaalia.

Materiaali	Action	Culture Café	In Touch
Autenttinen materiaali			
sanomalehti	0	2 (<i>The Guardian</i> ; <i>The Toronto Star</i>)	2 (<i>The Guardian</i> ; <i>Daily Mail</i>)
aikakausilehti	0	9 [<i>Time</i> ; <i>Time M</i> (2 x); <i>National Geographic</i> ; <i>Newsweek</i> (2x); <i>The Next Step M.</i> ; <i>Cosmogirl</i> ; <i>Diablo M.</i>]	3 (1 <i>The Economist</i>)
romaani	0	16 ²⁹	1 (<i>The Lord of the Rings</i>)
www-sivut	0	5	1 BBC News
sekalainen	1 (<i>Megatrends</i> kirja, Naisbitt & Aburdene 2000; <i>Action</i> 8, 1991, 62–67).	3 (1 kirjoittajan kustannusoikeus, Ronald Grass; 1 BBC sarja; 1 perustuu 2 tutkijan ideoihin)	
Kaikki autenttinen materiaali	1 (3,2 %)	34 (91,9 %)	7 (20,5 %)
kommentti	Autenttinen materiaali on pääosin jokaisen yksikön Teksti 3:ssa ja ne eivät kuuluneet otokseen.	Autenttista materiaalia läpi otoksen.	Otoksen autenttinen materiaali alkaa kurssista kuusi alkaen.
Epäautenttinen materiaali: epäautenttisen materiaalin prosentti	30 (96,8 %)	3 (8,1 %)	27 (79,4 %)

²⁹ Kaikki sisällytetyt romaanit on julkaistu vuosien 1995–2003 välisenä aikana.

	Otsikko	Ote romaanista nimeltä	Kirjailija, julkaisuvuosi
1	White Teeth	<i>White Teeth</i>	Zadie Smith, 2000
2	About a Boy	<i>About a Boy</i>	Nick Hornby, 1998
3	Welcome home	<i>Birthday Girls</i>	Annabel Giles, 2001
4	It Could Happen to You	<i>It Could Happen to You</i>	Isla Dewar, 1998
5	'Tis	<i>'Tis</i>	Frank McCourt, 1999
6	Jamie Oliver, the wicked chief	<i>The Naked Chef</i>	Jamie Oliver, 1999
7	The Color of Water	<i>The Color of Water</i>	James McBride, 1996
8	A meeting of the minds	<i>On Writing</i>	Stephen King, 2002
9	Twelve Bar Blues	<i>Twelve Bar Blues</i>	Patrick Neate, 2001
10	Girl With a Pearl Earring	<i>Girl With a Pearl Earring</i>	Tracy Chevalier, 2000
11	Hack Nike gets an offer	<i>Jennifer Government</i>	Max Barry, 2003
12	Jungle fever	<i>All the Trouble in the world</i>	P.J. O'Rourke, 1995
13	Hurricane stories	<i>In Cuba I was a German Shepherd</i>	Ana Menéndez, 2001
14	Election day	<i>Imaginations of Sand</i>	André Brink, 1999
15	Band of brothers	<i>Band of Brothers</i>	Stephen E. Ambrose, 2001
16	Clogs in the wheels of education	<i>The Road to Nab End</i>	William Woodruff, 2003

suhteessa autenttiseen materiaaliin			
	31	37	34

LIITE 3. Lukion kurssiopas (Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu 2007).

ENGLANTI (ENA)

Valtakunnalliset pakolliset kurssit

- ENA1 Minä ja muut
- ENA2 Viestintä ja vapaa-aika
- ENA3 Opiskelu ja työ)
- ENA4 Yhteiskunta ja ympäröivä maailma
- ENA5 Kulttuuri
- ENA6 Tiede, talous ja tekniikka

Valtakunnalliset syventävät kurssit (valinnaisia)

- ENA7 Luonto ja kestävä kehitys
- ENA8 Yhteinen maailma ja kansainvälistyminen

Koulukohtaiset soveltavat kurssit (valinnaisia)

- ENAK1 Englannin johdantokurssi
- ENAK2 Englannin kertauskurssi
- ENAK3 Yo-kokeeseen valmentava kurssi
- ENAK4 Englannin kirjoituskurssi
- ENAK5 Suullisen kielitaidon kurssi

Tavoitteet

Vieraiden kielten opetuksen taustalla on yleiseurooppalainen viitekehys ja kielitaidon kuvausasteikko. Opetuksen tavoitteena on, että aikuisopiskelija saavuttaa englannin kielen A-oppimäärässä kielitaidon kuvausasteikon tasot englannin kielen eri osa-alueilla seuraavasti:

Puhuminen B2.1

Itsenäisen kielitaidon perustaso

- Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.
- Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.
- Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.
- Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.
- Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.

Kirjoittaminen B2.1

Itsenäisen kielitaidon perustaso

- Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista

aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).

- Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.
- Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävyn ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.
- Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.

Luetun ymmärtäminen B2.1

Itsenäisen kielitaidon perustaso

- Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.
- Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.
- Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.

Kuullun ymmärtäminen B2.1

Itsenäisen kielitaidon perustaso

- Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksat, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).
- Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta, ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.
- Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.

Tavoitteena on myös, että aikuisopiskelija

- osaa viestiä kohdekielille ja sen kulttuurille ominaisella tavalla
- osaa arvioida kielitaitoaan suhteessa tavoitteisiin
- tuntee omat vahvuutensa ja kehittymistarpeensa viestijänä ja kielen opiskelijana
- osaa kehittää kielitaitoaan kehittymistarpeensa ja opiskelu- ja viestintätehtävän kannalta tarkoituksenmukaisin strategioin.

LIITE 4. Materiaalitaulukko, johon tietoa tallennettiin englannin kielen oppikirjoista.

[illegible]

