

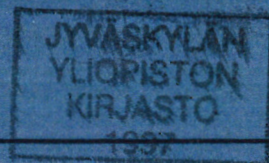
FINLANCE



A Finnish Journal of Applied Linguistics

Volume XVII 1997

Edited by Hannele Dufva



Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

FINLANCE



A Finnish Journal of Applied Linguistics

Volume XVII 1997

Edited by Hannele Dufva

Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Contents

Think-aloud studies of L2 reading
Findings from verbal reports on the reading process
Helena Valtanen

“This is my English portfolio”
Portfolios in EFL teaching in Finnish upper secondary school
Pirjo Pollari

Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta
Sirpa Leppänen & Paula Kalaja

Tiivistelmä ja lukemisen mallit: teoriaa ja käsityksiä
Anne Pitkänen-Huhta

Kirjoittaja-minä venäjänkielisessä tieteellisessä tekstissä
Marjatta Vanhala-Aniszewski

Lexical factors in entrance examination compositions
Maarit Mutta

Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä
Finland

ISSN 0359-0933

FINLANCE

A Finnish Journal of Applied Linguistics

Vol. XVII 1997

Edited by
Hannele Dufva

Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä
Finland



JYVÄSKYLÄN
YLIOPISTOPAINO
1997

ISSN 0359-0933

CONTENTS

Helena Valtanen , University of Jyväskylä: Think-aloud studies of L2 reading. Findings from verbal reports on the reading process	5
Pirjo Pollari , Teacher Training College of the University of Jyväskylä: "This is my English portfolio". Portfolios in EFL teaching in Finnish upper secondary school	23
Sirpa Leppänen & Paula Kalaja , University of Tampere & University of Jyväskylä: Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta	33
Anne Pitkänen-Huhta , University of Jyväskylä: Tiivistelmä ja lukemisen mallit: teoriaa ja käsityksiä	57
Marjatta Vanhala-Aniszewski , University of Jyväskylä: Kirjoittaja-minä venäjänkielisessä tieteellisessä tekstissä	70
Maarit Mutta , University of Turku: Lexical factors in entrance examination compositions	80

THINK-ALoud STUDIES OF L2 READING

Findings from verbal reports on the reading process

Helena Valtanen

University of Jyväskylä

The purpose of the article is, first, to discuss think-aloud procedures and verbal reports as data from a theoretical point of view, second, to review studies in which concurrent verbal reporting or immediate retrospection have been applied to the study of processes in foreign/second language reading, and, third, to consider the validity of verbal protocol data. Finally, findings from the process research are briefly considered with regard to their educational uses.

Key words: think-aloud procedures, concurrent verbal reports, immediate retrospection, verbal protocols, reading processes, L2 reading, FL reading

1 INTRODUCTION

This article introduces a verbal report method of investigating on-line processes in foreign/second language reading, frequently referred to as think-aloud procedures, but also called concurrent verbal reporting (Ericsson & Simon 1987, 1993), simultaneous introspection (Færch & Kasper 1987), and self-revelation (Cohen 1986). Borrowed from cognitive psychology and mainly based on the theoretical framework developed by K. A. Ericsson and H. A. Simon in *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data* (1984, 1993), think-aloud procedures in foreign/second language research have been used to uncover informants' thought processes on an on-line basis, i.e. while they are engaged in a task such as reading, translating, composing or taking a language test. Ideally, data from think-aloud protocols allows an

investigator to obtain information about subjects' internal processing that is unobtainable from observational or performance studies alone. First, the theoretical basis of the methodology will be discussed together with the data collection and protocol analysis procedures. Next, studies in FL/L2 reading that have applied think-aloud procedures are considered from a methodological point of view, and the findings from these studies will be reviewed. Finally, various concerns about the validity of verbal report data are discussed, and findings from think-aloud studies considered with regard to the teaching of foreign language reading.

2 THEORETICAL CONSIDERATIONS

In their book on verbal reports as data, Ericsson and Simon (1993) see verbal behaviour as one type of recordable behaviour that can be observed and analysed in the same way as any other human behaviour. They postulate that the cognitive processes that generate verbalisations are "a subset of the cognitive processes that generate any kind of recordable response or behaviour" (Ericsson & Simon 1993: 9), and describe a general theory of cognitive processes which, according to them, also accounts for verbal behaviour. The framework they propose for interpreting verbal data is that of human cognition as information processing, where a cognitive process is conceived of as "a sequence of states in which each state corresponds to information (thoughts) in attention and in STM, i.e. heeded information (thoughts)" (Ericsson & Simon 1987: 32). In this framework, cognition is assumed to be serial, and thinking is viewed as a temporal sequence of mental events (Payne 1994). Short-term memory and the concept of heeded information have a crucial role in their model. Only information that enters short-term memory and is attended to is accessible to verbal reporting.

The model assumes that several memories with different capacities and accessing characteristics are involved in human information processing: sensory stores (iconic and echoic memories), short term memory (STM) with a limited capacity and short duration, and long term memory (LTM) with a large capacity and relatively permanent storage. Whether STM is conceived as a separate, specialised store or as a subset of LTM in an activated state does not, according to Ericsson and Simon (1993: 11), affect the validity of their model. Sensory stores of very short duration are responsible for recognising information received through the senses. STM is where recently acquired information from sensory stores is kept, and from where it is available for further processing. The content of STM, i.e. information that is attended to, is accessible for verbal reporting, while information that has already been transferred to LTM must first be retrieved and transferred back to STM before it can be reported. This can be done by using cues still

remaining in STM. Because of this additional retrieval process, retrospective reports may be incomplete and subject to errors, particularly if not collected immediately after the completion of the task. Processes that have become automated are carried out without their intermediate steps entering STM and are thus unavailable for verbal reporting. (For a more detailed description, see Ericsson & Simon 1993: 11–15.)

When discussing the relation between heeded information and verbal reports, Ericsson and Simon (1993: 17–18) distinguish three levels of verbalisation. Level 1 or direct verbalisation reproduces the information in the form it is heeded in STM. Thus, there is a one-to-one relationship between heeded and verbalised information. When the information is not originally encoded in a verbal code, such as visual information, it has first to be translated into that form before it can be verbalised (Level 2 verbalisations). This recoding will require some additional processing time, but will not affect the sequence of mental events. With both of Level 1 and 2 verbalisations, Ericsson and Simon claim, the sequence of heeded information remains intact and no additional information is attended to. However, if subjects are asked to verbalise selected information, they have to resort to additional processing to test whether the heeded information is or is not of the desired type. Similarly, if they are asked, for example, to provide explanations for their behaviour, this information may not be directly available and they have to generate an answer. Thus, this type of Level 3 verbalisation requires attention to additional information, and is bound to change the sequence of information originally attended to. Subjects may, for example, alter their normal ways of processing text in order to be able to provide specific information about their reading strategies requested by the experimenter. It is therefore important that subjects are asked to report their thoughts without trying to analyse or interpret them in any way. Requesting subjects to provide information additional to what is available in STM may affect the validity of verbal reports (Ericsson & Simon 1993: 18).

The relationship between heeded and verbalised information, and the time of verbalisation distinguishes the two major types of gathering verbal data on cognitive processing. According to Ericsson and Simon (1993: 15–16), both *concurrent verbal reports* and *retrospective reports* gathered immediately after the task is completed are direct verbalisations of specific cognitive processes. They also make a distinction between two types of concurrent verbal reports: 'talk aloud' and 'think aloud' (Ericsson & Simon 1987: 32–33). When a subject is talking aloud, he is converting silent speech directly into vocalised speech. In thinking aloud, subjects have to convert the heeded information, held in memory in some other form (e.g. visually), into a verbalisable form. In both talking and thinking aloud, Ericsson and Simon claim, the sequence of information in attention and STM is preserved, and verbalisation does not change the ongoing cognitive process. In

thinking aloud, where additional encoding is needed, verbalisation tends to slow down the process, but does not change the sequence of thoughts. In other words, eliciting data by these methods provides the most direct access into the cognitive processes under study.

When retrospective reports are given immediately after the task is completed, traces of the information heeded are still present in STM or can be retrieved from LTM by using cues remaining in STM, and can therefore be accessed without specific probing by the experimenter (Ericsson & Simon 1993: 19). Even in the case of immediate retrospection, however, problems may arise because information has to be transferred from LTM to STM to be reported, and this retrieval may be fallible. It is also difficult for subjects to retrospectively separate heeded and previously acquired information from each other. If the cognitive process is of long duration, it is likely that some intermediate steps will be lost at the end of the task. This can, however, be avoided by breaking down the task into smaller components as has frequently been done in reading comprehension research when a passage is divided into sentences with an immediate retrospective report following each sentence (see, e.g., Block 1986, 1992; Davis & Bistodeau 1993; Horiba 1990, 1993; Kern 1994; Pritchard 1990; Trabasso & Suh 1993). According to Ericsson and Simon (1987: 41), retrospective reports on the immediately preceding cognitive activity will preserve the sequence of heeded thoughts intact in the same way as those elicited with think-aloud or talk-aloud instructions. In other forms of retrospective reporting, such as delayed retrospection, subjects tend to forget information originally available or report information that they have inferred, generated or fabricated. For example, both forgetting and formulating new ideas retrospectively were noted by Haastrup (1987), who compared thinking aloud and retrospective reports in a study on lexical inferencing. As cognitive process data, then, concurrent verbal reports can be regarded as the most direct representation of subjects' internal processing (Matsumoto 1993).

3 COLLECTING AND ANALYSING VERBAL PROTOCOLS

Ericsson and Simon's model (1993: 221) for concurrent verbalisation is based on two assumptions: first, verbalisable cognitions can be described as states that correspond to the contents of short-term memory (i.e., the information in the focus of attention), and second, the information that is vocalized is a verbal encoding of the information in STM. Ericsson and Simon further assume that the contents of STM, i.e. 'thoughts' or the end products of cognitive processes, are verbalised one at a time, and verbalisation is initiated as a thought is attended to. Thus, "the verbalization is a direct encoding of the heeded thought and reflects its structure" (Ericsson &

Simon 1993: 222). In the framework of the Ericsson and Simon model, 'thoughts' refer to heeded information in task-directed cognitive processing, excluding mental content that is only on the fringe of consciousness. The structure of heeded information is reflected in verbalisations in such a way that units of articulation, based on meaning, will correspond to integrated cognitive structures. Consequently, pauses and hesitations in verbal protocols are considered good predictors of shifts in on-going cognitive processing (Ericsson & Simon 1993).

Thus, what is collected by think-aloud procedures is not "stream of consciousness disclosures of thought processes" (Cohen 1991: 135) but verbalised sequences of thought relevant to performing a specific task. When subjects are verbalising what is on their mind, they do not describe or explain what they are doing, but verbalise the information that they are attending to while engaged in the task. The information in focal attention is vocalised either directly (talking aloud) or after it has been encoded into oral verbal code (thinking aloud). Ericsson and Simon emphasise that while subjects are able to verbalise the heeded information, they are not able to report the cognitive processes delivering that information, such as recognition processes or retrieval from long-term memory. In order to infer the underlying cognitive processes, the researcher needs methods for encoding and analysing the verbal protocols.

3.1 Collecting concurrent verbal reports

Think-aloud or talk-aloud protocols are always collected from executions of specific tasks, such as solving a problem, reading a passage, or translating or composing a text. Data are mostly collected individually, although also pairs of subjects have been used (e.g., Haastrup 1987, 1991). The investigator explains the purpose of the study and the think-aloud procedure, after which there is a training period and a warm-up task to ensure that the subject understands what is expected of him. The warm-up task gives subjects practice in expressing their thoughts and the experimenter a chance to check that all subjects are using the same reporting procedure. Extensive training is not desirable, as subjects must focus on the task at hand, not on verbalising (Payne 1994). The instruction given to the subjects is usually very short, merely asking them to say aloud what they are thinking or verbalise whatever passes through their mind while working on the task (for different instructions for talk-aloud and think-aloud reports, see Ericsson & Simon 1993). Subjects can also be explicitly warned against explaining or giving reasons to what they are doing, as giving information additional to that in STM affects the validity of the data. They are told to

focus on the task, not on thinking aloud which should remain secondary to task performance.

The experimenter is generally present (but preferably not visible) during the experiment, which is tape- and/or video-recorded, to prompt the subject to speak when he or she lapses to silence. According to Ericsson and Simon (1987: 37), reminders should be of the type "please, think aloud" or "keep talking" as those of the type "what are you thinking about now?" are likely to produce a description or an explanation directed to the experimenter. Subjects can also be prompted by visual means, for example, by placing a red dot after each sentence in sentence-cued reading to remind them to verbalise their thoughts (e.g., Block 1986, 1992) or by presenting the sentences one by one on separate cards (Davis & Bistodeau 1993; Horiba 1990) or on a microcomputer screen (Horiba 1993).

3.2 Analysing concurrent verbal reports

The transcribed think-aloud protocols are content-analysed and frequently coded for specific categories developed in advance. To make this categorisation possible, Ericsson and Simon (1987: 29) emphasise the importance of task analysis prior to the collection of data. The analysis of the possible thought sequences for generating an answer or the knowledge necessary for solving a particular problem or carrying out a specific task provides the investigator with a specification of strategies to be expected or with acceptable models of the process. From these models, the best one is selected on the basis of its ability to regenerate observational data. Studies on thinking often use tasks in logic, mathematics or problem-solving for which clearly defined procedures can be described as sequences of steps for generating the correct solutions. Similarly, Ericsson and Simon suggest, tasks such as translating a sentence can be subjected to task analysis, although the analysis will be more complicated with more alternative solutions. Ideally, the task analysis provides a number of possible unique states with heeded information, which can be mapped against segmented verbalisations in the protocols. However, as Dechert (1987: 98) notes, verbal protocols in language processing research are "documents of processing whose inherent structure and rules are neither known to the processor nor the researcher" as there is no linguistic theory that satisfactorily describes the processes actually taking place when language is being processed.

The model of verbalisation proposed by Ericsson and Simon (1993: 258) has three implications for the analysis of think-aloud protocols. First, the verbalisation units or segments that correspond to the units of originally heeded information have to be identified. For the segmenting of verbal protocols for encoding, syntactic information, pauses in articulation, intona-

tion patterns, and stress can be used. For example, segmenting procedures applied in FL/L2 reading research include the use of idea units (e.g., Davis & Bistodeau 1993) and propositions or semantic units (e.g., Horiba 1990). Second, each 'thought' is verbalised independently of those preceding and following it, i.e., it reflects the information that is heeded at a specific moment, and segments can thus be encoded independently. In practice, however, pronouns and phrases often refer to preceding verbalisations, and must first be identified with the aid of context. Third, verbalisations should be encoded in terms of the heeded information they express, not in terms of the processes that generate particular pieces of information. Ericsson and Simon (1993: 258) regard the last point as particularly important since information can be brought to attention in different ways, but the generation process itself is not accessible. In other words, verbalisations represent the results of mental operations, not the operations themselves. Thinking or talking aloud reflects the information that is attended to in STM, and the mental operations that are performed during comprehension (Trabasso & Suh 1993). Operations or processes have to be inferred or identified from the protocol data. In order to encode the occurrence of a specific process, assumptions about the underlying mechanisms are required.

Ericsson and Simon (1993) discuss extensively specific techniques for protocol analysis and their theoretical foundations. As their examples mainly deal with tasks in logic and problem solving, a more general view on how data are analysed from verbal protocols, based on the discussion in Seliger and Shohamy (1989: 205–210), seems more appropriate here. Seliger and Shohamy identify two types of techniques in the analysis of qualitative, data both of which can be used in analysing think-aloud protocols. The first procedure is inductive, i.e., a set of categories is derived from the data itself, and then these categories are applied to the remainder of the data. In the process, the categories are refined and new commonalities, regularities, and patterns are discovered. The second procedure is based on an existing system of categories, derived from either a conceptual framework or specific research questions, which is first applied to selecting and sorting verbalised segments in the data. These categories are then investigated to find out relationships that will help to understand the phenomena under study. Studies in which categories emerge from the data are descriptive or exploratory in nature, while those that use predetermined categories are more confirmatory and explanatory. Both types of procedure can be verified and validated by using independent reviewers who obtain their own categories from the data or by the researcher re-examining the data after a period of time has elapsed from the original coding, to compare the first and second analysis. In addition to qualitative analyses, verbal protocol data can also be quantified and subjected to statistical analyses (e.g., Anderson 1991; Davis & Bistodeau 1993; Horiba 1990, 1993; Kern 1994).

4 THINK-ALoud STUDIES OF FL/L2 READING

When a competent reader is reading in his or her mother tongue, the process is highly automatic, especially when the text is coherent and compatible with the reader's knowledge base. In such cases, there is no need for the reader to engage in active retrieval or thinking as the reading proceeds smoothly and the meaning comes directly to attention without any intermediate reportable states (Ericsson & Simon 1993: xxxvi). Consequently, if the reader is asked to think aloud while reading a text that is easy to comprehend, the resulting protocol does not contain much more than reading aloud the text itself. In contrast, texts that are incoherent or incompatible with the reader's knowledge require active and conscious effort that resembles processing in problem solving. Verbalisations associated with these processes are present in verbal protocols elicited while the subject is reading difficult, unfamiliar, or ill-written text.

Reading in a foreign language can be compared to reading difficult text in L1. If the reader is not bilingual, he or she is bound to come across unknown words, complex grammatical structures, unfamiliar concepts, and unfamiliar ways of argumentation. Reading in a foreign/second language seldom proceeds as smoothly and automatically as reading in L1, but tends to require conscious effort by the reader to solve various types of comprehension problems. Some of the processes that have become automatic in L1 reading thus become conscious and verbalisable, and can be investigated by collecting verbal protocol data (Block 1992; Davis & Bistodeau 1993; Stemmer 1991). When a learner is faced with a comprehension problem or lacks relevant linguistic or other knowledge, automatic processing breaks down and attended processing is initiated (Færch & Kasper 1987). Heeded, or conscious, processes are then available to verbal reporting.

Initially, verbal reports were used to study L2 reading process to identify the reading strategies of successful and unsuccessful L2 readers, often to train foreign language readers in the use of strategies regarded as 'good' (see e.g., Hosenfeld 1977, 1984; Cohen & Hosenfeld 1981). More recently, emphasis has shifted to descriptions of foreign/second language reading behavior (Block 1986, Valtanen 1995), and comparison of comprehension processes in L1 and L2 reading (Cavalcanti 1987; Horiba 1990, 1993; Davis & Bistodeau 1993; Sarig 1987). Verbal reports have also been used to study comprehension monitoring processes (Block 1992; Valtanen 1994), and for investigating lexical inferencing (Haastrup 1987, 1991), perceived and actual reading strategy use (Barnett 1989), the role of translation in second language reading (Kern 1994) and to investigate reading comprehension processes in the context of language testing (Anderson 1991). Although most of the studies combine verbal report data with data elicited by other methods (e.g., retelling, retrospective interview, written recall, reading

time), the following discussion will focus on the application of thinking aloud or verbal report procedures.

4.1 Elicitation procedures

In the studies discussed below, the method of collecting data is referred to by various terms, but in all of them the subjects have been instructed to think aloud or say aloud everything that is in their mind while engaged in a reading task. For example, Horiba calls her procedure either "thinking-out-loud" (1990) or "concurrent verbal reporting" (1993). Hosenfeld (1977) and Kern (1994) collect data from "think aloud interviews", Haastrup (1987, 1991) from "pair think-aloud sessions", and Cavalcanti (1987) and Valtanen (1994, 1995) from "pause protocols". Nevertheless, what is common to all these studies is that they focus on the reading process that is investigated while readers are engaged in performing a specific task and verbalising their thoughts either concurrently or immediately after having read part of the text, usually one sentence. Both concurrent verbal reports and those gathered immediately after the task are, according to Ericsson and Simon (1993: 15–16), direct verbalisations of specific cognitive processes.

In her pioneering studies of foreign language reading, Hosenfeld (1977, 1981) collected verbal report data from successful and non-successful L2 readers with a method she called 'TA interviewing'. After practice sessions, the subjects were asked to verbalise their thoughts at will while reading, but the researcher prodded them with open-ended questions in order to clarify their problem-solving behaviour. In two studies on lexical inferencing, Haastrup (1987, 1991) studied pairs of Danish readers of English who talked aloud as they tried to infer the meaning of underlined unknown words embedded in continuous text. The procedure was supplemented by retrospective interviews based on the statements made during the TA session. Sarig (1987) compared the L1 and L2 reading processes of Hebrew high school seniors by having them think aloud while performing two reading comprehension tasks. She also gave her informants a list of examples of things that might be said. In a study of FL reader-text interaction, Cavalcanti (1987) introduced an adaptation of verbal protocols which she calls "pause protocols": the subjects were asked to monitor their silent reading and think aloud whenever they noticed a pause in their reading process. The aim was to discourage informants from reading the passage aloud and verbalising retrospectively. This method was adopted by Valtanen (1994, 1995), who was studying Finnish readers of English, as it seemed less disruptive of the reading process than asking students to think aloud concurrently. Also Barnett (1989) instructed her subjects to read

silently and verbalise their thoughts each time they found themselves pausing.

It appears, however, that the most popular method of eliciting verbal report data on foreign language reading is not concurrent verbal reporting, or 'true' thinking aloud as defined by Ericsson and Simon (1987: 33), but immediate retrospection. For example, Block, studying reading strategies (1986) and comprehension monitoring (1992) in EFL reading, used a procedure where red dots were placed after each sentence to prompt subjects to verbalise their thoughts after reading silently. In a study exploring L1 and L2 strategy use, Davis & Bistodeau (1993) presented their reading passage sentence-by-sentence on separate index cards, as did Horiba (1990) whose purpose was to determine whether non-native readers paid more attention than native readers to their processing. In her study of causal reasoning in L2 narrative comprehension, Horiba (1993) used a computer screen for presenting the sentences of a Japanese story one by one for silent reading after which the subjects were asked to report their thoughts. In a study of mental translation in L2 reading, Kern (1994) presented his text on separate pages, each new page containing the previously read material. Horiba, Kern, and Davis & Bistodeau also provided their subjects with examples, prior to the task, of what might be said. Anderson (1991), who studied individual differences in strategy use in L2 reading and testing, asked his subjects to think aloud after reading a passage and answering the comprehension question at the end of it.

As can be seen, the procedures of collecting verbal reports vary along the dimension of concurrent - retrospective, and the use of these concepts is not always accurate. It is interesting to note, for example, that although Horiba's subjects verbalised their thoughts after reading each sentence, she calls the method 'concurrent introspection' (Horiba 1990: 57). Anderson's (1991) procedure is even more retrospective, but also he refers to it as thinking aloud. Several of the researchers also provided their students with a list of things they might mention. Horiba (1990: 190) justifies this by noting that "simply instructing subjects to "think out loud" was deemed inadequate". It seems probable, however, that such lists or instructions to report specific things (e.g., Kern 1994) or interviewing (Hosenfeld 1977) may focus the subjects on paying attention to specific aspects of their processing, which could alter the original sequence of thoughts (cf. Ericsson & Simon 1993: 18). A similar effect might have been caused by Haastrup's pair thinking aloud method whose use she justifies by stating that it "stimulates informants to verbalise their conscious thought processes because they need to explain and justify their hypotheses" (1987: 202).

4.2 Analysis of verbal protocols

In all of the above studies, the subjects were introduced to the method of data collection by one or several practice sessions and/or performance demonstration, and their verbalisations were tape-recorded and transcribed for analysis. The data from verbal protocols was mostly analysed qualitatively, although some researchers with a larger number of subjects also used quantitative methods to determine, for example, the proportion of reported strategies for each subject (Davis & Bistodeau 1993) or differences between different informant groups (Horiba 1993; Kern 1994). The following discussion will, however, focus on qualitative analyses of verbal report data.

The analysis of verbal protocols was in the majority of the studies data-driven, i.e., units of analysis and classification categories were derived from the protocols, in accordance with the purpose of the study. Hosenfeld (1977), for example, searched the protocols for reading strategies, and created a complicated coding system to represent these actions as "reading maps", graphic portrayals of individual students' strategies. Sarig (1987) analysed each separate action taken by the subjects while processing text into "reading moves", and classified these into categories representing their core functions. Horiba (1990) used a clause (an idea unit) as the unit of analysis, and categorised these into eight "types of talking". Also Davis & Bistodeau (1993) divided the protocols into idea units consisting of one clause, which were labelled as belonging to reported strategy categories, thirteen in all. Block (1992) surveyed the protocols for comprehension problems and their solutions, and identified the stages of comprehension monitoring process from the data. Haastrup (1987) analysed pair thinking aloud protocols for cues used for inferring word meanings, confirmed these cues from retrospective protocols and developed a taxonomy of knowledge sources made use of in inferencing. Kern (1994) inferred from his subjects' verbalisations the functional benefits, conditions, and strategic ends of translation use in L2 reading. Cavalcanti (1987) identified pragmatic interpretation problems from the pause protocols and coded them into reader problems and reader comments. Valtanen (1995) analysed the pause protocols of two readers in order to find explanations for the observed differences in their product and process data.

Fewer of the studies applied categories developed in advance or were based on a task analysis. In a descriptive study of comprehension strategies, Block (1986) applied tentative strategy categories developed during pilot testing which were further refined on the basis of protocol data. Barnett (1989) applied the categories developed for a strategy questionnaire to classify strategies in think-aloud data. Anderson (1991) used existing inventories of reading and test-taking strategies as a starting point for an

analysis of the think-aloud protocols of his subjects, rated by two independent raters. The new strategies found in the protocols were added to the existing inventories. In Horiba's second study (1993), verbal reports were searched for the existence of utterances displaying backward inferences, based on a prior content analysis of the text's causal links. Valtanen's (1994) analysis of the pause protocol of a Finnish reader of English was based on Block's (1992) model of the comprehension monitoring process in L2 reading.

4.3 Findings from TA studies in L2 reading

What, then, do the studies introduced above tell us about reading in a foreign language? Hosenfeld's study (1977) on reading strategies of successful and unsuccessful readers gave us the first taxonomy of 'good' reading strategies on which many subsequent studies and strategy inventories have been based. Another study by Hosenfeld (1984) showed that training poor readers in effective reading strategies by discussing and practising successful strategies with them proved to be beneficial. Barnett (1989) found that subjects actually used reading strategies different from those that they had claimed to use in a strategy questionnaire. Block (1986) identified two types of readers with distinctive patterns of strategy use: Integrators, who integrated information in the text, were aware of text structure and monitored comprehension effectively, and Nonintegrators, who relied on their personal experiences in order to comprehend the text and made few attempts to integrate information. She also found that readers from different language backgrounds did not seem to differ in their L2 strategy use, nor did they use patterns of strategies different from those used by native readers. Block also concluded that there was considerable individual variation in strategy use, and that some aspects of reading ability appeared to transfer from L1 to L2. Cavalcanti's (1987) analysis of pause protocols also indicated that readers adopted the same reading style regardless of whether they read in their mother tongue or in English.

Transference of reading processes was also confirmed by Sarig (1987) who found that the same processes underlied reading in L1 and FL, that is, readers tackled the reading tasks in both languages in a similar manner. According to her, there was also a high degree of individuality in strategy use, and successful reading seemed to be more the result of a reader's unique combination of strategies rather than of the occurrence of particular strategies or lack of others. Similarly, Davis and Bistodeau (1993) found no evidence that one set of strategies was more effective for their subjects than some other combination. Thus, these studies seem to indicate that there are no 'good' reading strategies as such, but, rather, effective individual combi-

nations. Strategic reading is, further, a matter of knowing how to use a particular strategy successfully, and how to orchestrate it with other strategies (Anderson 1991). This dimension of knowledge in reading ties with metacognition or the knowledge about, and regulation of, the reading process. Block (1992) discovered that comprehension monitoring is a regular process consisting of three phases: evaluation, action, and checking. Less proficient readers used this process incompletely, and often lacked awareness of comprehension problems or inclination to take action to solve them. Block also noticed that the monitoring processes of proficient L1 and L2 readers were meaning-based, while less proficient L1 and L2 readers seemed to favour a more word-based processing strategy. Block's model of comprehension monitoring was applied by Valtanen (1994) in a case study of a Finnish reader of English, where it proved useful for analysing data from a pause protocol. Most of the pauses occurred in connection with comprehension failure and specific problems, and the monitoring process could be described in terms of Block's model.

The studies discussed here also shed light on the role of language proficiency in foreign language reading. Davis and Bistodeau (1993) found that particularly vocabulary had a powerful effect on processing by novice readers, but that culturally determined literacy factors also influenced reading behaviour. Anderson (1991) suggested a connection between strategy use and vocabulary control, with a possible effect of general knowledge. The effect of a familiar schema on story comprehension was also noted by Horiba (1990) who further concluded that limited language proficiency caused non-native readers to pay more attention to lower-level processing than did native readers whose processing was more automatic. The degree of automaticity was also used by Valtanen (1995) to partly explain differences in the think-aloud protocols of two Finnish readers, one of whom paid more attention to her lower-level processing than the other, whose processing appeared to be more automatic. In another study, Horiba (1993) found that as their language proficiency increased, non-native readers were able to utilise their knowledge of text structure in an effective top-down fashion, and that language competence was a significant factor in how readers perceived causal relations and generated causal links in the text. According to Haastrup (1991), language proficiency is also a decisive factor in lexical inferencing, and language learners must reach a certain threshold level of foreign language proficiency before they are able to make effective inferences. She also found that success in lexical inferencing correlated positively with L1 reading comprehension. Kern (1994) discovered that the more proficient readers relied less on mental translation than the less proficient ones, although mental translation seemed to facilitate higher-order processing; however, translation was unproductive when it

was done in a word-by-word fashion without paying attention to the meaning of the text.

Two of the studies were primarily concerned with methodological questions. Cavalcanti (1987) presented an adaptation of verbal reports, the pause protocol, as an introspective research technique which would be less disruptive to the reading process than concurrent thinking aloud. The technique requires readers to be aware of, and to monitor, their processing, and verbalise their thoughts when detecting a pause in silent reading. Valtanen (1994, 1995) adopted this method as it seemed particularly suitable for the study of comprehension monitoring, where pauses were hypothesised to occur in problematic situations. In her study of lexical inferencing, Haastrup (1987) introduced pair thinking-aloud as an alternative to individual introspection, on the grounds that it would stimulate informants to express their conscious thoughts out of a genuine need to explain their lexical inferences to their partners. The method was combined with retrospective interviews to supplement the possible incompleteness of verbal reports. Combining the methods improved the data both quantitatively and qualitatively.

5 CONCERN ABOUT VALIDITY OF VERBAL REPORTS

In spite of their current popularity, the validity of verbal reports elicited by asking subjects to report their thoughts while performing tasks has been a matter of serious concern (see, e.g., Cohen 1991, 1994; Russo & al. 1989). According to Grotjahn (1987: 70), concurrent introspection yields verbal data for which a valid interpretation has to be found (interpretational validity), and since verbal reports have a representational function, i.e., they represent underlying mental processes, their representational validity must also be ensured. The issue of representativeness is also discussed by Wilson (1994), who criticises Ericsson and Simon for overlooking some instances in which verbal reports are likely to be incomplete as well as reactive, that is, disruptive to some types of mental processes. To test possible reactivity, Anderson (1991) calculated an ANOVA to determine if there was a statistical difference between the scores of two reading tests, one administered under standard conditions, and the other in conjunction with a verbal report. He found no statistically significant difference in the test scores during the two administrations. Horiba (1993) used reading time to uncover the possible effects of verbal reporting on text processing, and found that the relative amount of time required for processing each sentence was similar between informants who reported their thoughts and those who did not. Thus, at least in these cases, verbal reporting did not seem to affect processing negatively.

In addition to utilising part of the cognitive resources needed for performing the primary task, the requirement to verbalise may direct the subjects' attention to information that is readily verbalisable (Payne 1994) or motivate them to perform the task with greater care than under normal circumstances (Russo et al. 1989). Probes or prompts by the experimenter may also force the subject to produce a response that is not closely related to the actual thoughts (Cohen 1991). The presentation in advance of lists of things that might be said (cf. Davis & Bistodeau 1993; Horiba 1990, 1993; Kern 1994), for example, is likely to influence the verbal reports produced by the informants. The resulting protocol would be nonveridical in the sense that it would not accurately reflect the underlying process (Russo & al. 1989). In thinking aloud while reading, the subjects' normal reading process might be also altered by the additional burden of having to verbalise their thoughts or by their opting for strategies that reduce the occurrence of errors. This is particularly true for reading in a foreign language if reporting is done in the subject's mother tongue which requires recoding or translating the original information (Cohen 1991). In addition, variation in the instructions and tasks given to the subjects, and variation in their verbal skills may limit the validity of verbal report data (Cohen 1994).

The issue of the completeness of verbal report data concerns the accessibility of processes that are not part of focal attention, i.e., automatic processes, or those that are not in a verbal code (Wilson 1994). Ericsson and Simon (1993) emphasise that verbal protocols reflect *conscious* and *verbalisable* thinking, since only information in focal attention can be verbalised. According to Wilson (1994), the problem lies in the fact that there is no way of telling how complete verbal protocols are if nonconscious processing is also involved. Thus, it is important to be clear about what verbal report methods can measure and what they cannot: they cannot tap automatised cognitive processes that never reach consciousness. For example, many processes in reading, such as perceptual processes, word recognition, lexical access and possibly some syntactic processes, become highly automatic as reading skill improves (Grabe 1991). Consequently, these processes do not leave 'traces' in short-term memory, and are thus inaccessible to verbal reporting. This problem was commented on in several studies reviewed here, as it was seen to affect the validity of think-aloud protocol data (see, e.g., Block 1986, 1992; Davis & Bistodeau 1993; Valtanen 1994).

Although concurrent verbal reports have their potential weaknesses, and their validity is difficult to establish conclusively, Wilson (1994), Cohen (1994) and Russo et al. (1989) agree that they are at the moment the best way to access conscious cognitive events, and "nothing can match the processing insights provided by a verbal protocol" (Russo et al. 1989: 767). To increase the reliability and validity of verbal protocol data, it is recommended that thinking aloud and immediate retrospection be supplemented

with other methods of collecting mental data (Færch & Kasper 1987; Matsumoto 1993; Stemmer 1991) or with process tracing techniques such as response time analysis (Payne 1994; Russo et al. 1989). Most of the studies discussed here complemented data from think-aloud protocols with other measures such as oral recall (Block 1986; Cavalcanti 1987; Kern 1994), written recall (Davis & Bistodeau 1993; Horiba 1990, 1993; Valtanen 1995), retrospective interviews (Haastrup 1987, 1991; Hosenfeld 1977), a strategy questionnaire (Barnett 1989; Valtanen 1994), and comprehension test scores (Anderson 1991).

6 Conclusion

The studies reviewed here represent a shift in interest from the products of reading (what is comprehended) to the reading process (what happens in comprehension). The process itself is hidden as it takes place in the mind of the reader, and we must find some other means of making the process observable and available for closer scrutiny. Introspective methods, particularly concurrent verbal reports, offer us the most direct access to these inside-the-mental processes. Although various problems are associated with the use of verbal report measures and the analysis of protocol data, the same is true of any other research method used for studying inside-the-head phenomena. Care in eliciting and analysing think-aloud data as well as awareness of their potential problems should, nevertheless, minimise the risk of invalid interpretations.

The findings from think-aloud protocols in FL/L2 reading research help us to understand better the processes that take place in the mind of a reader. For example, Block (1992) demonstrated the regularity of the process of comprehension monitoring and repairing comprehension problems during the reading of a text, and Kern (1994) showed how readers mentally translate when they read in a foreign language. In addition to broadening the knowledge about what happens when we read and comprehend text, such information can have implications for foreign language teaching. For example, findings about the individual nature of strategy use suggest that it is of little use to teach the same 'good' strategies to everyone because proficient reading seems to be more dependent on successful combinations of strategies that suit individual reading than on the mastery of particular strategies. In reading strategy training, raising student awareness of strategies and their appropriate use is of great importance (Grabe 1995). Since reading skills can be expected to transfer from L1 to FL/L2, it would be more profitable to make readers aware of the strategies that they already master than to introduce such strategies as something novel. When reading skills are taught, readers should also be instructed to monitor their use: in

addition to knowing which strategies to use, readers should know when, where, and why to use them. Efficient reading seems also to be connected with general language proficiency and particularly vocabulary control. Less proficient readers tend to read in a word-by-word fashion and focus on vocabulary problems while more proficient readers are able to process larger chunks of text and utilise their higher-level processing skills for inferencing and comprehending. Therefore, it seems that foreign language readers should develop a large recognition vocabulary in order to read fluently, and one way of achieving this is to encourage students to read extensively in a foreign language, not only study purposes but also for pleasure (Grabe 1995).

REFERENCES

- Alderson, J. C. & A. H. Urquhart (eds.) 1984. *Reading in a foreign language*. London & New York: Longman.
- Anderson, N. 1991. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal* 75, 460–472.
- Barnett, M. 1989. *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Block, E. 1986. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20, 463–494.
- Block, E. 1992. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly* 26, 319–343.
- Cavalcanti, M. C. 1987. Investigating FL reading performance through pause protocols. In Færch & Kasper (eds.) 1987, 230–250.
- Cohen, A. D. 1986. Mentalistic measures in reading strategy research: Some recent findings. *English for Specific Purposes* 5, 131–145.
- Cohen, A. D. 1991. Feedback on writing. The use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 131–153.
- Cohen, A. D. 1994. Verbal reports on learning strategies. *TESOL Quarterly* 28, 678–682.
- Cohen, A. D. & C. Hosenfeld 1981. Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning* 31, 285–313.
- Davis, J. N. & L. Bistodeau 1993. How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *The Modern Language Journal* 77, 459–472.
- Dechert, H. W. 1987. Analysing language processing through verbal protocols. In Færch & Kasper (eds.) 1987, 96–112.
- Devine, J., Carrell, P. & D. E. Eskey (eds.) 1987. *Research in reading English as a second language*. Washington: TESOL.
- Ericsson, K. A. & H. A. Simon 1987. Verbal reports on thinking. In Færch & Kasper (eds.) 1987, 24–53.
- Ericsson, K. A. & H. A. Simon 1993. *Protocol analysis. Verbal reports as data* (Revised edition). Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Færch, C. & G. Kasper (eds.) 1987. *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grabe, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25, 375–406.
- Grabe, W. 1995. Dilemmas for the development of second language reading abilities. *Prospect* 10, 38–51.

- Grotjahn, R. 1987. On the methodological basis of introspective methods. In Færch & Kasper (eds.) 1987, 54–81.
- Haastrup, K. 1987. Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures. In Færch & Kasper (eds.) 1987, 197–229.
- Haastrup, K. 1991. Developing learners' procedural knowledge in comprehension. In Phillipson et al. (eds.) 1991, 120–133.
- Horiba, Y. 1990. Narrative comprehension processes: A study of native and non-native readers of Japanese. *The Modern Language Journal* 74, 188–202.
- Horiba, Y. 1993. The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 49–79.
- Hosenfeld, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System* 5, 110–123.
- Hosenfeld, C. 1984. Case studies of ninth grade readers. In Alderson & Urquhart (eds.) 1984, 23–244.
- Kern, R. G. 1994. The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 441–461.
- Matsumoto, K. 1993. Verbal-report data and introspective methods in second language research: State of the Art. *RELC Journal* 24, 32–60.
- Payne, J. W. 1994. Thinking aloud: Insights into information processing. *Psychological Science* 5, 241, 245–248.
- Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, R., Sharwood Smith, M. & M. Swain (eds.) 1991. *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pritchard, R. 1990. The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly* XXV, 273–295.
- Russo, J. E., Johnson, E. J. & D. L. Stevens 1989. The validity of verbal protocols. *Memory and Cognition* 17, 759–769.
- Sarig, G. 1987. High-level reading in the first and in the foreign language. Some comparative process data. In Devine et al. (eds.) 1987, 107–120.
- Seliger, H. W. & E. Shohamy 1989. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Stemmer, B. 1991. *What's on a C-test taker's mind? Mental processes in C-test taking*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Band 36. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmayer.
- Trabasso, T. & S. Suh 1993. Understanding text: Achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes* 16, 3–34.
- Valtanen, H. 1994. Metacognition and reading in L2: A case study of a Finnish reader of English. *Finlance* XIV, 67–96.
- Valtanen, H. 1995. Comprehension: Products and processes. Product and process data from two case studies of Finnish readers of English. *Finlance* XVI, 19–43.
- Wilson, T. D. 1994. The proper protocol: Validity and completeness of verbal reports. *Psychological Science* 5, 249–252.

“THIS IS MY ENGLISH PORTFOLIO” Portfolios in EFL teaching in Finnish upper secondary school

Pirjo Pollari

Teacher Training College of the University of Jyväskylä

This article describes a portfolio experiment in the teaching of English as a foreign language in two Finnish upper secondary schools. Portfolios were tried out as a new vehicle for teaching, learning and assessment as well as a means for students to negotiate their own syllabuses within the given framework. The topic area of the portfolio course was culture. As student empowerment, learner-centredness and self-directed learning were the key concepts of this experiment, the article attempts to bring in authentic student experiences by quoting student comments. These comments are unedited and they were written in English by the students themselves.

Key words: portfolios, learner-centredness, self-direction, assessment

This is my Portfolio, which includes four works. I have chosen two of them for my final grading. Music is very important to me but in this project I have tried to expand my perspective by making my works of the visual arts, music, literature and theatre.

--

I have tried to make my language ability better and I believe that I have been successful in this aim. However I hope that my mistakes in my works don't prevent you from understanding the contents.

1 BACKGROUND

Learner-centredness and self-direction are some of the keywords in contemporary educational discussion in Finland. Learning is currently seen as a process of knowledge and meaning construction based on the learner's own activity and on his or her prior learning (see e.g. von Wright 1993; Linnakylä 1994). Emphasizing the student's own active role in learning requires a paradigm shift from teacher or textbook-centred "transmission of knowledge" to a more student-centred and self-directed approach (e.g. Kohonen 1992; Linnakylä 1994). It also requires a shift from a basically fairly uniform curriculum towards more individual curricula. But how to do all that in practice?

Portfolios have proved to be one of the promising alternatives not only for promoting performance-based assessment but also for learner-centred and self-directed learning. In a school context, a portfolio is a selection of student work, usually collected and selected by the student himself or herself for a particular purpose. The portfolio exhibits the student's efforts, progress, and achievements over a period of time. Usually, the work also exhibits the student's own choice and interests. The portfolio should include a description of its purpose, goals, and studying context as well as of the criteria for selection and assessment. Preferably, it should also contain the student's own reflection on and evaluation of both the selected work and the process of studying and learning. (see e.g. De Fina 1992; Linnakylä 1994; Paulson et al. 1991; Tierney et al. 1991.)

Accordingly, the portfolio is an individual and learner-centred tool for learning and assessment. The purpose and the function of a portfolio may vary, and so may its form and contents as well as the process of producing and compiling it. Therefore, there is no single model or pattern for a portfolio. At first, however, a portfolio is often a **working portfolio**, also called a process portfolio, which contains a variety of pieces of work with all their versions. The working portfolio thus documents the whole process of studying and learning. (see e.g. Linnakylä 1994; Pollari 1994.)

Normally, students select some pieces of work that they consider the best or the most important ones at the end of a course or a term, for example. Students also assess the selected pieces and state their criteria for selection. **The final showcase portfolio**, which contains the selected pieces of work with their self-assessments, thus usually represents the students' best work showing their strengths. Naturally, the criteria for selection depend on the purpose of the portfolio. (see e.g. Linnakylä 1994; Pollari 1994.)

2 A PORTFOLIO EXPERIMENT IN EFL TEACHING

In spring 1994 we – three upper secondary school teachers and I as a teacher-turned-researcher – tried out portfolios in the teaching of English as a foreign language. We planned, carried out, and monitored the portfolio experimentation in close co-operation, with support from the Institute for Educational Research of the University of Jyväskylä.

The students participating in the experiment were all in the second grade of the upper secondary school – aged 17 or 18 – and they had been studying English for almost nine years, 2–3 lessons a week. During the three years of the upper secondary school, the students have 6–8 thematically based English courses, each consisting of approximately 35 lessons. We chose one of those courses – the “culture course” – for the portfolio experiment. This particular course and grade level were chosen mainly for two reasons. First, culture as a topic area was considered to provide an interesting and fruitful basis for the students’ portfolios fostering their cultural interests, knowledge, and understanding. Secondly, despite considerable individual differences, the students’ average proficiency level at that stage, a year before taking their final examinations, is usually quite high. Thus, teaching could more easily focus on the experiential use of the language and more demanding communicative tasks (Clark 1987).

In addition to studying English and some aspects of culture, one of the central ideas of the portfolio experiment was to promote learner-centred and self-directed learning. We wanted the students to take greater responsibility for their own work but also to have more freedom and power to make decisions concerning their studying. We also wanted them to learn to set their own goals as well as to assess their work and state their criteria. Furthermore, we considered it important to encourage the students to work together and to give feedback to each other. And, most importantly, we wanted our students to feel ownership of their learning and of their abilities to communicate in English.

2.1 The theoretical framework

The ideas mentioned above are mainly based on the constructive and socio-constructive views of learning. According to these views, teaching should be flexible and it should emphasize the learners’ capacities. Students should be active agents of their learning, not merely passive receivers of information. Learning is a product of the learner’s own actions and it is based on the learner’s prior skills and knowledge but also on his or her experiences and interests. Effective, meaningful learning is usually

goal-oriented and self-regulated: the student is committed to the goals and, therefore, takes control over his or her learning in order to reach those goals. If the learner has a say in defining the goals and deciding the content and methods, learning is usually more relevant to the learner and, thus, more effective (De Corte 1993; Tudor 1993: 23–24). Learning is also a situated and social process. Social interaction, negotiation, and collaboration as well as authentic learning tasks and contexts are all believed to be characteristic of effective learning. (see e.g. De Corte 1993; Linnakylä 1994; von Wright 1993.)

Accordingly, the new Finnish curricular guidelines promote learner-centred approaches as well as individualized curricula and study programmes within a given framework (*Framework Curriculum for the Senior Secondary School* 1994).

3 STUDENTS CREATING THEIR PORTFOLIOS

All participating groups – about 100 students in all – had a similar framework which outlined the basic requirements for the portfolios. First of all, the pieces of work were expected to be diverse both in their content and form. Both oral and written language – listening, speaking, reading, and writing – were to be used either in the product or in the process. Self-assessment was also considered important.

First, the students compiled four or five different pieces of work in their **working portfolios**, and then, towards the end of the course, they assessed their work choosing two or three pieces for their **final showcase portfolios**. The showcase portfolios were then presented in the class. At the end of the course the teacher evaluated the portfolios holistically: in other words, the different pieces of work were not graded separately but the whole portfolio was given one grade. As no other tests or exams were taken during this course, the students' course grades were based on their portfolios.

3.1 Setting goals and defining criteria

At the very beginning of the course, we discussed the framework and basic requirements of the portfolio course with the students. We also discussed the criteria for assessing student portfolios: the work should exhibit a variety of topics and modes, it should display the student's involvement in and responsibility for his or her work, and use of English should be fairly clear and fluent. Accordingly, the main emphasis being on effort, content

and fluency, grammatical correctness and a good command of vocabulary alone were not the most important criteria for outstanding work.

The students were also offered some ideas and background materials to help them set their own goals, choose their topics and plan their work. The development of the actual syllabus for this course thus became a collaborative effort between the students and teachers (cf. Nunan 1988: 2). Nevertheless, even though the teacher and other students were there to help, setting one's own goals and planning one's work was not easy for everybody. The students' abilities as well as their willingness to take control of their own learning varied considerably.

When I started this course my head was really empty, I didn't know what to do.

All the time, during this course, I was very in this portfolio-working. The theme, arts, was the best possible for me. I was full of different kinds of ideas, so it was easy for me to start working.

The teacher's role was far from easy and simple. Even though the teacher did not have as many classroom lessons as usual, her responsibilities increased. As Tudor, for instance, says (1993: 24–29), in a learner-centred approach the teacher performs many different functions, such as helping students develop awareness of learning goals, options and themselves as learners, analysing their needs, transferring responsibility, and involving learners in the learning process. All of this requires many skills in addition to those needed in more traditional modes of teaching as well as a lot of time and energy (Tudor 1993: 29–30) – as we also found out. However, despite the increased responsibilities and demands, the teachers found their new roles challenging and inspiring: they felt that they themselves learnt a lot during the experiment.

3.2 Self-directed work

During the course of about 35 lessons, the students were expected to attend about 15 lessons. Most of these 15 lessons were **class conferences** dealing with the portfolios but there were some grammar lessons and language laboratory lessons as well. Otherwise, the students were free to study when and where they preferred. The students were asked to write down notes about their studying in their **working logs** so that both the students themselves and we teachers could monitor their working processes. Inside and outside the classroom, the students worked both on their own and in pairs or small groups. In case of any problems, they were encouraged to come and ask the teacher for help.

3.3 Feedback in class conferences

Class conferences were held once a week, and there the students were asked to go through each other's work and comment on it in small groups in order to improve it. The teachers also tried to monitor and comment on the students' work while it was in progress and thus provide immediate feedback as well as support and additional help if needed. In larger groups, where the teacher had more than 30 students, this was, however, sometimes quite difficult. Occasionally, the teachers felt that giving feedback was difficult also because they did not know enough about all topics. On the other hand, this provided the teachers a chance to learn something new from their students' fields of expertise.

In general, the students considered giving and getting feedback very difficult, yet also helpful. To make peer-assessment easier, we gave students some basic questions that they might use as a starting point: What was the best or the most interesting thing in this piece of work? Did the work raise any questions in your mind? Was there something you would like to know more of, or something you did not quite understand? How would you improve the work? What did you learn from it? Nevertheless, despite the assessment questions and some feedback instruction, some students still considered peer-assessment either very difficult or futile. Thus, more modelling and learner training for giving and getting feedback would have been needed in order to make peer-review sessions really beneficial.

4 A WIDE RANGE OF PERSONAL PIECES OF WORK

The pieces of work the students produced were diverse in their choices of both the topic and form. Book, film or TV reviews were, as expected, very popular. The topics ranged from *Little Women* to J. R. R. Tolkien's entire production; from *The Bold and the Beautiful* to *The Unbearable Lightness of Being*. There were many portraits of artists and their art as well, ranging from Carl Barks to Toni Morrison, from Charles Chaplin to Tom Cruise and from Michael Jackson to Maurice Ravel, to mention a few.

A considerable number of students had wanted to express themselves and create something of their own. There were poems, short stories, fairytales, cartoons, and even songs. One student had written a seven-page-long fairytale in rhyming English! Some students had taped their own radio talk shows or radio plays; some had videotaped small plays or films.

There were also various project papers and essays in English. For

example, one student had investigated the Celts and their culture; another student had analysed Kullervo (one of the central characters in the Finnish national epic *Kalevala*) in Finnish arts and society; and yet another one had studied Romanticism in music. One student discussed the issue of power in Shakespeare's *Julius Caesar* while another student presented Shakespeare's hometown Stratford-upon-Avon. Inspired by an old book of American and English poetry, one student wrote a booklet about Emily Dickinson and her poetry, imitating the handwriting and ornaments of the 19th century in the booklet. Furthermore, the Bible had inspired a group of four students to analyse the semantic and stylistic differences in two Finnish and English translations of *Genesis*.

Some students had taped discussions or interviews dealing with various aspects of culture. Furthermore, there was, for instance, a poster focusing on a language as part of culture (*Five Ways to Love in Greek*), another poster presenting the British and the European Union, a brochure telling about the sights of Guernsey, and a video introducing the museums of Jyväskylä. In addition, there were essays analysing the students' own hobbies and cultural interests, and papers discussing the effects of violence on TV or the role of sports in culture, for instance.

All in all, even though a few students defined culture in a very narrow way as only consisting of literature or fine arts, the diversity of student work really showed that no standard text book could possibly define and deal with culture as creatively as the students themselves could!

5 THE SHOWCASE PORTFOLIOS

Having completed four or five different pieces of work by the end of the course, the students were asked to choose two or three of them for their showcase portfolios. The final showcase portfolio also included a *prologue* introducing the portfolio and the student to the reader.

I have completed 4 different pieces of work, all having something to do with me and things I like: music, literature, film, poetry... Finding yourself, as an individual, is important for every one of us. - -

I think that there's something about me captured in this portfolio!

The students were also asked to assess the pieces they had selected. In their criteria for the selection, the students often emphasized the amount of work and effort, the working process, and learning outcomes as well as the personal relevance of the piece.

Second work I've chosen is my Picasso-work. It's my best work, it's most comprehensive. I've used several sources and did lots of work. It may not seen in this work, but I for example learned hugely new words. I also invested in works looks.

Amadeus has been a truly influential film in my life and I simply wanted to share my passion with others.

I think my best work was movie review The three musketeers because I work it so hard. I think that these work prove that I'm not so lazy and stupid that you thought.

5.1 An epilogue

The last piece of work to be included in the final portfolio was *an epilogue* summing up the student's reflections on his or her learning and on the course in general. Most students – regardless of their prior success in English – considered the course a positive and encouraging, even empowering, experience.

I'm glad we decided to do something new instead of doing the same things year after another. This was absolutely worth doing.

This was a challenging job to do. I spent many hours with my projects. My portfolio looked quite good, I know there's a lot of mistakes but I tried my best.

For myself, this work gave a lot of self-confidence and I began to feel that I can do at least something in English even though my grades are so poor.
(Translated from Finnish by the author.)

Several students noted that their writing skills had improved. For example, the use of process writing method as well as giving and getting feedback were new experiences to some students. Many students also mentioned that they had learnt to use dictionaries and other source materials more readily in their work. Quite a few students wrote that reading a lot of different, authentic materials had improved their reading skills in English. Some students actually commented that the skills they had learnt during the portfolio course would probably help them in their future studies. For instance, some said that they had learnt to accept responsibility for their own work. Many students also felt that they were more willing to communicate in English and probably not as afraid of making mistakes as earlier. Feelings of having accomplished something as well as succeeding in their work at their own level motivated the students: some even told that this was the first time in years they had enjoyed studying English at school.

However, some students were somewhat cautious. For example, quite a few students noted that because they had only had one or two grammar lessons, they had not really learnt anything new in English. Some students suggested that portfolios should be optional. Teachers were also cautioned against getting too enthusiastic about portfolios.

I think portfolio is, at the end, good thing. But only when it's given as a special project. If every school subject begins to use it, the idea loses its charm.

Naturally, there were a few students who did not like the course at all. The course was demanding, and even too demanding for some students. Also, regardless of the teacher's or other students' assistance, the freedom in and responsibility for one's own work caused some problems. Furthermore, some students never quite realized the diversity of cultural topics.

I didn't like this system at all. Too much work all at once.
(Translated from Finnish by the author.)

5.2 Teachers assessing the portfolios

Finally, the showcase portfolio as a whole was assessed by the teacher according to the criteria discussed at the beginning of the course. In the assessment, the main emphasis was thus on the effort and involvement of the student as well as on the comprehensibility and content of the work: communicating ideas and meaning and expressing oneself were considered more important than grammatical accuracy (cf. Savignon 1972).

The evaluation was not always easy. In particular, the teachers found grading the portfolios difficult and even frustrating – how to transform all that work, effort, and creativity into a single grade? Therefore, in addition to the actual grade, the teacher gave a more comprehensive verbal assessment of the portfolio focusing on its strengths but also pointing out possible areas of improvement. The written assessment, even though it took a lot of the teacher's time, was considered very important both by the teachers and students. After all, the portfolio is a vehicle for learning as well as for assessment – it is the student's process of learning that is the most important. As a student phrases it:

The most important thing is that I have succeeded in one way or another and even if I don't get a 10 from this course I'm not disappointed. I have already given myself a 10 from trying and crossing my limits. And the most important thing is that I am satisfied with my works and proud of them!
(N.B. The grades used in Finland are from 4 to 10, 10 being the best.)

6 CONCLUSION

The portfolio experiment taught us all – both teachers and students – that student-centred and self-directed learning is not an easy option. First of all, some students are more willing and also more able to accept responsibility for their own learning. The teacher's role as a facilitator or counsellor of learning requires a lot from the teacher as well. The responsibility should be transferred gradually to the students – and more gradually to some than the others. The teacher should support, guide, encourage, and help

whenever needed but, then again, refrain from guiding and controlling whenever her help is not called for. But it is not always easy to tell the difference. Nevertheless, the teacher's new role can also be very rewarding.

Despite our difficulties, and our rather radically student-directed approach, we found the portfolio experiment a very positive experience. We all discovered new aspects in teaching and learning English but also in one another as persons. The teachers learnt to know their students better as persons through their interests, ideas, thoughts, and opinions, not only as students of English, and vice versa. We also learnt in actual practice that there are various ways of learning and teaching, and different ways may suit different people. And we all learnt to appreciate the potentials the students have, if only given a proper chance to be involved in the decision-making in order to find the goals, tasks and methods that suit them best. But most importantly, I am confident that most students gained a lot.

My works tell a lot of me and my interests. Something about my thoughts and opinions. Probably they show that my English is not perfect, but I've tried my best and I'm developing all the time.

REFERENCES

- Clark, J. L. 1987. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- De Corte, E. 1993. Learning theory and instructional science. Paper presented at the Final Planning Workshop of the ESF-Programme "Learning in Humans and Machines" in St. Gallen, Switzerland, March 5-6, 1993.
- De Fina, A. 1992. *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Framework Curriculum for Senior Secondary School* 1994. National Board of Education. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kohonen, V. 1992. Foreign language learning as learner education: Facilitating self-direction in language learning. In *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification*. Strassbourg: Council of Europe: Council for Cultural Co-operation, 71-87.
- Linnakylä, P. 1994. 'Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto'. In P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (eds.) *Portfolio oppimisen ja arvioinnin tukena*. Institute for Educational Research. University of Jyväskylä.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulson, F. L., Paulson, P. P. & C. A. Meyer. 1991. 'What makes a portfolio a portfolio?' *Educational Leadership* 48/5, 60-63.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? In P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (eds.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 51-63.
- Savignon, S. J. 1972. *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Tierney, R., Carter, M. & L. Desai. 1991. *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Cristopher-Gordon Publishers, Inc.
- Tudor, I. 1993. Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT Journal* 47/1, 22-31.
- von Wright, J. 1993. *Oppimiskäsitusten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. National Board of Education. Helsinki: Painatuskeskus.

SANKARITARINOITA VIERAAN KIELEN OPPIMISESTA

Sirpa Leppänen
Tampereen yliopisto

Paula Kalaja
Jyväskylän yliopisto

Life stories of EFL learners: heroes in quest for the English language

Departing from mainstream positivistic theory building in the field of SLA (Second Language Acquisition), this article makes an attempt to construct language learning from the point of view of those involved in the learning process, that is, students. Some 50 college freshmen were asked to think back and write about their experiences as learners of English over the years in the form of a life story. In the analysis of the data use was made of theories concerning the structure of stories, or more specifically, functions and character roles (or actants) proposed by Propp, on the one hand and by Greimas, on the other. Within the chronological plot of a life story, the students constructed their experiences of learning a foreign language in five types of thematic elements: 1) acquisition without effort, 2) learning as struggling, 3) learning as falling in love, 4) learning as suffering, and 5) learning as a by-product. Within these elements, the students took on a specific role ranging from hero to victim to antihero, respectively. Others involved in the learning process (such as teachers, classmates, language proficiency) had also important roles to play in relation to those of the students.

Key words: life stories, EFL learning, narratives, social constructionism

Motto:

"kertomus on läsnä myyteissä, legendoissa, faabeleissa, saduissa, novelleissa, epiikassa, historiassa, tragediassa, draamassa, komediassa, pantomiimissa, maalauksissa, lasimaalauksissa, elokuvissa, sarjakuvissa, uutisissa, keskusteluissa . . . ja kertomus on läsnä jokaisessa aikakaudessa, jokaisessa paikassa, jokaisessa yhteiskunnassa . . . Kertomus on kansainvälinen, transhistoriallinen, transkulttuurinen: kuin elämä itse, se on mukana kaikessa" (Barthes 1977: 79)

1 JOHDANTO

Vieraiden kielten oppimisesta niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin on vuosien mittaan esitetty monenlaisia teorioita (yleiskatsauksista kts. esimerkiksi Ellis 1985, 1990, 1994; McLaughlin 1987; Chaudron 1988). Oppimista on näissä teorioissa tarkasteltu positivistisessä viitekehysessä, ikään kuin ulkopuolisen havainnoitsijan näkökulmasta ja se on nähty ensisijaisesti panos-tuotos systeeminä, lopputuloksena sitä edeltävästä prosessista. Sekä oppiminen että siihen vaikuttavat tekijät on eristetty oppimistilanteesta ja niihin osallistuvista henkilöistä, oppijoista (esimerkiksi heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, käsityksistään ja strategioistaan) ja opettajista (esimerkiksi inputista, vuorovaikutuksesta ja palautteesta) ja niiden on katsottu olevan toisiinsa nähden syy-seuraussuhteissa, joita on sitten pyritty tutkimuksissa todentamaan empiirisesti. Samoin itse oppimiskonteksti on laskettu vain yhdeksi oppimistulokseen vaikuttavaksi muuttujaksi. Toisin kuin näissä teorioissa, jotka pyrkivät oppimisen objektiiviseen mallintamiseen tai sille asetettujen hypoteesien testaamiseen, tässä artikkelissa tarkastelemme vieraan kielen oppimista subjektiivisena ja kokemuksellisenä, sosiaalikonstruktivisena ilmiönä. Pyrimme selvittämään sitä, miten vieraan kielen oppijat konstruoivat kielen oppimisensa ja kielenoppijan identiteettinsä kirjoittamissaan omaelämäkertoissa.

Artikkelin alkuun selvittelemme tutkimuksemme lähtökohtia, narratiivien ja identiteetin tutkimuksen viimeaikaisia kehityslinjoja ja niiden välisiä yhteyksiä. Sitten kerromme, kuinka kokosimme tutkimusaineistomme, oppijaelämäkerrat, ja kuinka sovelsimme Proppin (1928/1968) ja Greimasin (1966/1983) ajatuksia niiden analyysissä. Tämän jälkeen selvittelemme analyysiämme ja havainnollistamme sitä yhdellä esimerkkielämäkerralla. Lopuksi pohdimme tuloksiamme ja niiden merkittävyyttä erityisesti verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin, jotka ovat poikenneet lähtökohdiltaan omasta tutkimuksestamme.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

On mielenkiintoista, että niin narratiivien tutkimuksessa kuin identiteetin määrittelyssä kehitys on ollut samansuuntaista: positivismi kaikkine perusoletuksineen on joutunut antamaan tilaa mm. sosiaalikonstruktivistiselle ajattelulle (ks. tarkemmin esim. Guba & Lincoln 1994).

Narratiivien (tai tarkkaan ottaen omaelämäkertojen) osalta tämä on merkinnyt siirtymistä **realismista narrativisointitapoihin** (Rosenwald & Ochberg 1992, Mishler 1992). Painopiste on siirtynyt "todellisista" tapahtumista tapoihin, joilla kertojat narratiiveissaan konstruoivat tapahtumat

suhteessa omaan henkilökohtaiseen elämäänsä, ja seurauksiin, joita narratiivin kerronnalla on. Aikaisemmin oletettiin narratiivien ja todellisuuden suhteen olevan yksioikoisen: narratiivit heijastivat todellisuutta ja kertojan tehtävänä oli vain kuvata asiat sellaisenaan, faktoina ilman omia tulkintoja. Lisäksi narratiivien juonen yhtenäisyyden (koherenssin) uskottiin olevan kiinni itse tapahtumista ja niiden välisistä suhteista.

Nyt myönnetään, että ei ole olemassa yhtä ainoata todellisuutta, joka olisi kuvattavissa objektiivisesti ulkopuolisen havainnoitsijan silmin. Todellisuus voidaankin hahmottaa monella eri tapaa, esimerkiksi narratiivin muodossa. Toisaalta tämä muoto myös auttaa tapahtumien tulkinnassa: onhan meitä sosiaalistettu narratiiveihin jo lapsesta saakka. Itse kukin kertoja valikoi siten omasta näkökulmastaan, mitä tapahtumia hän sisällyttää narratiiviinsa ja mitä jättää mainitsematta; tästä näkökulmasta narratiivien juonen yhtenäisyys onkin näin kertojan luomaa. Kertoja myös päättää, millaisen osan hän antaa itselleen kertomuksessaan. Samoin hänen vallasnaan on, millaisena hän haluaa esittää kertojan ja lukijan (tai kuulijan) välisen suhteen. Näihin valintoihin vaikuttaa myös se, miten kertoja näkee tarinansa tarkoituksen sekä yleisön ja tilanteen, jossa hän sen kertoo.

Tulkinnat todellisuudesta narratiiveina ovat jossain määrin yksilöllisiä, mutta niissä on myös paljon yhteisiä piirteitä. Tämä johtuu siitä, että narratiivit nähdään kulttuurisidonnaisina (Gergen 1988, Gergen & Gergen 1988): tämä koskee niin narratiivien muotoa ja sisältöä kuin niiden tulkittamistapojakin. Näille on yhteisössä hyväksytyt normit tai konventiot, joihin sen jäsenet aikanaan sosiaalistuvat ja joita heidän odotetaan noudattavan, mutta joita he toisaalta voivat jossain määrin myös rikkoa. Käänteisesti voidaan siten sanoa, että narratiivien kautta puhuu kertojan lisäksi myös hänen yhteisönsä ja kulttuurinsa. Niinpä omaelämäkerrallisille narratiiveille ovat tyypillisiä tietyt piirteet, jotta ne olisivat ymmärrettäviä lukijalle tai kuulijalle. Ensinnäkin ne ovat päämäärähakuisia: niissä keskitytään johonkin, joka koetaan merkittäväksi joko myönteisessä tai kielteisessä mielessä. Toiseksi niiden tapahtumat ovat valikoituja: mukaan otetaan vain ne, jotka ovat juonen kehittelyn ja päämäärän kannalta tärkeitä. Lisäksi niille on tyypillistä tapahtumien järjestys ja kausaalisuus. Tapahtumat kerrotaan juonen kannalta tietyssä järjestyksessä, useimmiten kronologisesti, ja ne esitetään siten kuin myöhäisemmät tapahtumat olisivat vääjäämättä seurausta aikaisemmista. Viidenneksi kuulijaa tai lukijaa usein varoitetaan siirtymisestä narratiivien maailmaan tai pois sieltä: narratiivin alku ja loppu erotetaan muusta tekstistä, puhutusta tai kirjoitetusta, tietyin kielellisin keinoin (esim. *Olipa kerran ...* tai *Sen pituinen se ...*).

Identiteetin määrittelyssä on puolestaan ollut nähtävissä kehitys psykometrisestä sosiaalikonstruktivistiseen ajatteluun (Potter & Wetherell 1987, Gergen 1988, Gergen & Gergen 1988, Mishler 1992, Coupland et al. 1993, Shotter 1993). Aikaisemmin haettiin vastausta kysymykseen, mikä on

yksilön "todellinen" identiteetti. Nyt kiinnostuksen kohteena on sen sijaan se, kuinka yksilö puhuu (tai kirjoittaa) identiteetistään eri tilanteissa, eli kuinka hän konstruoi sen diskurssissa käyttämällä mahdollisesti hyväksi yhteisössä jo olemassa olevia käsityksiä tai teorioita aiheesta.

Psykometrinen näkemys identiteetistä ja sen kehittymisestä on saanut vaikutteita luonnontieteistä. Tämän näkemyksen mukaan (ks. esim. Erikson 1959, 1968) yksilön identiteetti oli tulosta kehitysprosessista, jonka aikana yksilö käy sisäisesti läpi tietyt identiteetikriisit samassa järjestyksessä lapsuudessa (mm. perusluottamus versus -epäluottamus, aloitteisuus versus syyllisyydentunne), murrosiässä (mm. identiteetti versus roolien hajaantuminen) ja vielä aikuistumisen kynnykselläkin (mm. läheisyys versus eristyneisyys, generatiivisuus versus lamautuminen), kunnes hän lopulta löytää oman "todellisen" identiteettinsä. Nämä kriisit olivat seurausta yksilön normaalista fyysisestä ja henkisestä kehityksestä iän karttuessa sekä yhteiskunnan asettamista vaatimuksista sen eri ikäisille jäsenille. Kun yksilö vihdoin oli löytänyt identiteettinsä, sen katsottiin pysyvän suhteellisen vakaana. Identiteetti nähtiin yksilön ominaisuutena. Psykometrisen näkemyksen mukaan identiteetin löytäminen oli universaali prosessi ja sellaisena miltei verrattavissa luonnonlakeihin. Kaikkien yksilöiden oletettiin vääjäämättä käyvän läpi saman prosessin. Kuten Mishler (1992) huomauttaa, yksilöt nähtiin objekteina, passiivisina lainalaisuuksien noudattajina, joilla ei ollut paljonkaan sanavaltaa oman identiteettinsä luomisessa.

Sosiaalikonstruktivistisen ajattelun mukaan (mm. Potter & Wetherell 1987: 95–115, Gergen 1988, Gergen & Gergen 1988, Shotter 1993) katsotaan, ettei yksilöllä ole yhtä "todellista" identiteettiä vaan useita identiteettiversioita, joita hän konstruoi eri tilanteissa riippuen siitä, kenen kanssa hän on tekemisissä. Identiteetti ei siten olisikaan löydettävissä yksilön sisältä; se olisi tulosta julkisesta neuvottelusta arkipäivän eri vuorovaikutustilanteissa. Kielellä on tässä neuvottelussa tärkeä merkitys. Kieli ei vain heijasta, mitä yksilön mielessä liikkuu, vaan sillä yksilö juuri konstruoi sosiaalista maailmaansa (Potter & Wetherell 1987, Coupland et al 1993). Identiteetti nähdään siten luonteeltaan sosiaalisena ja yksilö sen aktiivisena luojana, subjektina (Mishler 1992).

Narratiivien ja identiteetin tutkijat ovat löytäneet toisensa aivan viime vuosina. On oivallettu, että yksilöt hahmottavat paljolti elämänsä kokonaisina narratiiveina (yksittäisten irrallisten sattumusten sijaan). Tätä kautta heidän elämänsä tulee merkitykselliseksi ja ymmärrettäväksi. Mutta samalla yksilöt narratiiveissaan konstruoivat myös oman identiteettinsä suhteessa muihin. Jotkut tutkijat menevät jopa niin pitkälle, että katsovat yksilön identiteetin olevan yhtä kuin häntä koskeva narratiivi (Gergen & Gergen 1988, Gergen 1988; vrt. van Langenhove & Harré 1993). Identiteettiä ei nähdä yksilön omaisuutena vaan yksilön ja muiden välisenä suhteena, josta käydään jatkuvaa julkista neuvottelua, ja siten identiteetistä on useita

eri versioita, toiset yksilön itsensä, toiset muiden puheessa tai teksteissä konstruoimia. Narratiiveille on siten tyypillistä, että niitä kerrotaan vastavuoroisesti. Eri versiot voivat olla samankaltaisia, mutta yhtä lailla ristiriitaisiakin keskenään. Näillä eri konstruktioilla on kullakin oma tehtävänsä: yksilö esimerkiksi koettaa saada kuulijoilta myötätuntoa tai käännyttää nämä puolelleen.

Identiteetin diskursiivista ja/tai narratiivista rakentamista ei ole vielä paljoakaan tutkittu. Mainitsemme tässä yhteydessä kuitenkin joitakin tutkimuksia, jotka ovat kiinnostavia oman tutkimuksemme kannalta. Esimerkiksi Galperyn (1995) selvitteli osana laajempaa tutkimusta, kuinka keskustelutilanteen osallistujat rakentavat ja modifioivat omaa identiteetti-kuvaansa keskustelukumppanien reaktioiden ja palautteen perusteella. Aineistona hänellä on ryhmäkeskustelu, jossa yksi sen osallistuja, Sean, ensin luo itsestään kuvan machomiehenä, mutta joutuu keskustelun edetessä rakentamaan useita muita versioita identiteetistään reaktiona erityisesti ryhmän naisten hänelle esittämiin haasteellisiin kysymyksiin. Statonia (1993) puolestaan kiinnosti se, miten opiskelijat konstruoivat omaa identiteettiään aina peruskoulun ala-asteelta yliopistoon asti. Osin haastatteluaineiston, osin kirjallisten kyselyjen avulla hän selvitteli sitä, miten opiskelijat kokivat siirtymät kouluasteelta toiselle. Tutkimuksessa selvisikin, että opiskelijoille nämä siirtymät toivat mukanaan aina uusia sosiaalisia ja akateemisia haasteita, jotka puolestaan merkitsivät muutoksia tavoissa, joilla he määrittivät oman roolinsa ja identiteettinsä (tottelevaisesta lapsesta kehittyväksi murrosikäiseksi ja lopulta itsenäiseksi nuoreksi aikuiseksi). Myös Mishlerin (1992) tutkimuksessa jäljitettiin sitä, miten ihmiset kuvaavat omaa identiteetin kehitystään. Hän haastatteli useaa taideteollisuussuunnittelijaa ja jäljitti sitten tapaustutkimuksena ammattiryhmän yhden tyypillisen edustajan kertomuksesta tämän ammatillisen identiteetin pääuran ('career path') ja poikkeamat sivupoluille ('detours') sekä perustelut näille valinnoille lähtien henkilön senhetkisestä työtilanteesta. Gergen & Gergen (1988, Gergen 1988) puolestaan kartoittivat kahden koehenkilöryhmänsä, joista toinen koostui nuorista ja toinen vanhuksista, elinkaaret graafisesti kokonaisjuonena merkittävine huippukohtineen ja alamäkineen ('the story line method'). Nuorten elämäntarinat olivat juoneltaan romanttisia: onnellisen lapsuuden ja vaikean nuoruuden jälkeen he yliopisto-opiskelijoina katsoivat tulevaisuuteen myönteisin mielin. Vanhusten tarinoissa taas huippuhetket olivat jo taakse jäänyttä aikaa ja siten heidän mielestään edessä oli vääjäämätön taantuminen.

Kuten näissä tutkimuksissa, myös omassa hankkeessamme keskitytään yhteen tiettyyn sosiaaliseen ryhmään, englannin kielen yliopisto-opiskelijoihin, ja heidän narratiiveihinsa – tässä tapauksessa kirjoitettuihin omaelämäkertoihin. Myös hankkeemme peruslähtökohdat ovat yhteneväiset yllämainittujen tutkimusten kanssa. Kaikissa niissä pyritään jäljittämään sitä,

kuinka tietty 'koehenkilöryhmä' rakentaa ja muokkaa kertomuksiaan omasta identiteetistään, sen kehityksestä ja muutoksista. Yllämainituista tutkimuksista oma analyysimme poikkeaa kuitenkin siinä, että siinä keskitytään narratiivien perusrakenteiden, erityisesti henkilöhahmojen roolien ja tehtävien sekä juonenkulun ja -käänteiden analyysiin.

3 TUTKIMUSAINEISTONA OPPIJÄELÄMÄKERRAT

Pyysimme noin viittäkymmentä opiskelijaa kirjoittamaan vieraan kielen oppimisestaan elämäkerran muodossa. Kirjoittajat olivat Jyväskylän yliopiston vieraiden kielten opinto-ohjelman ensimmäisen vuoden opiskelijoita, jotka opiskelivat englantilaista filologiaa joko pää- tai sivuaineenaan, ja siten heillä oli takanaan keskimäärin jo yli yhdeksän vuotta kieliopintoja eri kouluasteilla.

Elämäkertojen kirjoittaminen tehtiin vaiheittain. Ensin opiskelijat keskustelivat pareittain myönteisistä ja kielteisistä kieltenopiskelukokemuksistaan. Sen jälkeen he kirjoittivat elämäkertansa, joka heille määriteltiin kronologisesti eteneväksi yhtenäiseksi kertomukseksi heistä itsestään englannin kielen oppijoina. Opiskelijoille annettiin vielä joukko ohjaavia kysymyksiä (esimerkiksi millaisia heidän ensi kosketuksensa englannin kieleen olivat, millaista heistä oli kielen oppiminen ollut peruskoulussa ja lukiossa, ja miltä heistä tuntui aloittaa kieliopinnot yliopistolla), jotta he pääsivät helpommin kirjoittamisen alkuun. Sen varmistamiseksi, että kertomuksista ei tulisi liian muodollisia tai pelkistettyjä, opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan elämäkertansa ikään kuin hyvälle ystävälleen. Kirjoitusten pituudeksi suositeltiin viittä konekirjoitusliuskaa. Kun opiskelijat olivat saaneet valmiiksi elämäkertansa ensimmäisen version, he keskustelivat vielä pareittain niistä. Tämän jälkeen he saivat vielä viimeistellä tarinansa. Opiskelijat kirjoittivat elämäkertansa suomeksi, joskin englanninkielisten sanojen ja sanontojen käyttö oli myös sallittua.

4 TUTKIMUSKOHTENA OMAELÄMÄKERTOJEN NARRATIIVIRAKENNE

Omaelämäkerrat ovat useimmiten yksikön ensimmäisessä persoonassa kerrottuja, kronologisesti eteneviä henkilökohtaisia kertomuksia, joissa kuvataan, jäsennellään ja tulkitaan niiden kirjoittajien oman elämän kulkua, merkittäviä tapahtumia, kokemuksia ja ihmissuhteita jotakin tarkoitusta varten ja jollekin tietylle vastaanottajalle tai yleisölle.

Omaelämäkerrat ovat sekä kollektiivisia että yksilöllisiä kertomuksia: ne sekä käyttävät hyväkseen kulttuurisesti tuttuja ja tunnistettavia tarinaelementtejä että yhdistelevät niitä yksilöllisillä tavoilla. Tutkimuksesamme kertomusten kollektiivisuus näkyy siinä, kuinka siihen osallistuneet omaelämäkertakirjoittajat käyttävät hyväkseen suomalaisessa kulttuurissa tuttuja kertomuksen rakenteita, sankarisatujen tyypillisiä juonenkulkuja ja henkilöhahmojen rooleja kuvatakseen oman elämänsä käännteitä ja tapahtumia. Toisin sanoen narratiivien rakenneosat tarjoavat kirjoittajillemme sosialisatian kautta omaksuttuja välineitä, joiden avulla he voivat järjestää ja ymmärtää omia kielenoppimisen kokemuksiaan ja myös niiden sosiaalisia muotoja ja rakenteita. Tässä tutkimuksessa pyrimme tarkastelemaan näitä kertomusten tyypillisiä rakenneosia nimenomaan kulttuurisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. Mielestämme ne tarjoavat yhden mahdollisuuden tehdä huomioita siitä, miten kertomukset lokaalisella tasolla välittävät yleisempiä kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja tulkita maailmaa ja toimia siinä.

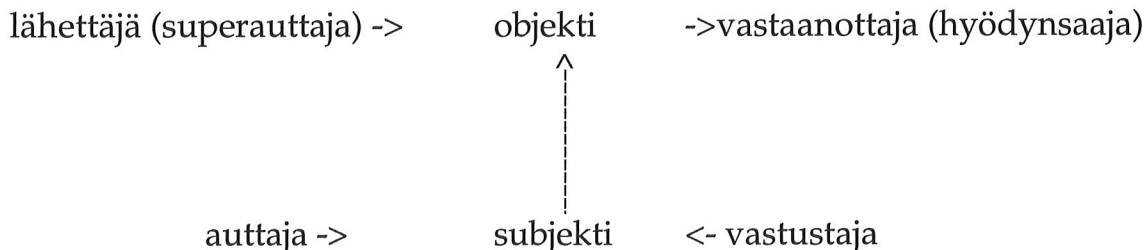
Tutkimuksemme taustalla on narratologiasta ja viimeaikaisesta lingvistiksestä narratiivin tutkimuksesta tuttu käsitys siitä, että kertomuksen analyysissä voidaan erotella kolme eri ulottuvuutta, (i) **tarinarakenne**, (ii) **tekstualisointi** ja (iii) **kerronta**. Tarinarakenne viittaa narratiivien perusosiin, tapahtumiin, henkilöhahmoihin ja tapahtumien puitteisiin, ja niiden temaattisiin konstellatioihin. Tekstualisointi puolestaan viittaa siihen, miten näitä perusosia laajennetaan, elaboroidaan ja järjestetään tekstiksi. Tekstualisointiprosesseja ovat esimerkiksi tapahtumien kronologisen järjestyksen rikkominen, henkilöhahmojen ja tapahtumapaikkojen yksilöiminen ja rikastaminen, ja eri näkökulmien luominen, joista tarinan perus-elementtejä voi esittää. Kerronnalla puolestaan tarkoitetaan tarinaan valitun kertojan tai kertojien ja kerronnan välistä suhdetta. (kts. Rimmon-Kenan 1983; Bal 1985; Toolan 1991).

Sovellamme analyysissämme varsin väljästi Proppin (1928/1968) ja Greimasin (1966/1983) narratiivien rakenneanalyysiin kehittämiä malleja. Molemmat mallit perustuvat käsitykselle, jonka mukaan narratiivien 'pinnan' moninaisuuden alta voidaan tunnistaa niille yhteisiä, toistuvia elementtejä ja näiden välisiä suhteita. Molemmat mallit voidaan myös nähdä yrityksinä rakentaa yleistä narratiivien 'kielioppia' (Greimas 1983: 8; Schleifer 1987: 95). Tätä soveltamalla voidaan luoda rajoittamaton määrä erilaisia juonellisia tarinoita, jotka kuitenkin ovat rakenteellisesti samankaltaisia.

Propp (1968) laati mallinsa alunperin venäläisten kansansatujen tyypillisten juonielementtien inventoimista varten. Tämä satujen "morfologia" pyrki tunnistamaan ne lait, jotka ohjaavat narratiivin juonen kehittymistä. Sen avulla Propp luokitteli kansansatujen kaikki perustapahtumatyyppit ("funktiot"). Hänen mukaansa kansansaduista on löydettävissä 31 sekventiaalisesti järjestynyttä perustapahtumaa, jotka vievät tarinaa eteen-

päin alkutilanteesta sen loppuun. Esimerkiksi tyypillinen tarinan alkava funktio on se, että yksi tarinan henkilöistä joutuu lähtemään kotoaan; lopun tyypillinen tapahtuma voi taas olla se, että tarinan sankari kokee jonkinlaisen institutionaalisen ja sosiaalisen menestyksen. Propp (1968: 79–83) tunnisti saduista myös seitsemän abstraktia henkilöroolia niiden tyypillisten toimintojen perusteella. Näitä ovat roisto, antaja/luovuttaja, sankari (sankari-etsijä tai sankari-uhri), lähettäjä, auttaja, prinsessa (+prinsessan isä) ja väärä sankari.

Greimas (1966/1986) kehitti edelleen Proppin narratiivien analyysitapa omassa aktanttianalyysimallissaan. Toisin kuin Propp, hän ei niinkään pyrkinyt kansansatujen juonielementtien ja -sekvenssien erittelyyn, vaan ylipäätään kaikille tarinoille yhteisten temaattisten ja sisällöllisten rakennesien tunnistamiseen ja erittelyyn. Greimasin mukaan (1966/1983: 121) tämänkaltaisen luokittelun avulla on mahdollista rakentaa analyysia, joka ei ainoastaan kerro tarinoille tyypillisistä struktuureista, vaan myös tavoista, joilla ihmismieli jäsentää ja kategorisoi kokemuksiaan maailmasta. Hänen jaottelussaan on vain kuusi roolia (tai aktanttia), jotka keskenään muodostavat kolme käänteistä paria: antaja/saaja, subjekti/objekti, auttaja/vastustaja. Aktantit ja niiden väliset suhteet esitetään yleensä seuraavan kuvion muodossa (Greimas 1966/1983: 207):



Samoin kuin Proppin henkilöroolit, myös Greimasin aktantit ovat abstrakteja rooleja, jotka määrittyvät sen perusteella, mikä niiden 'syntaktinen' asema on narratiivin sekvenssissä ja millainen niiden 'semanttinen' sisältö on (Greimas 1966/1983: 147, 1983: 53–54). Siten esimerkiksi greimasilainen subjekti määrittyy sekä sen mukaan, missä asemassa se esiintyy narratiivissa, että sen mukaan, millaiset toiminnat ovat sille tyypillisiä. Kuten Proppin roolit, myös aktantit vievät omalla toiminnallaan kertomusta eteenpäin.

Sekä Proppin että Greimasin mallit soveltuvat tietenkin erityisen hyvin perinteisten satujen analyysiin. Saduista tuttuahan on esimerkiksi juoni, jonka alussa **sankari / subjekti** lähtee etsimään onneaan. Proppilla sankari voi olla, joko **sankari-etsijä**, jonka toiminta keskittyy jonkin hänelle tärkeän asian tavoittelemiseen tai **sankari-uhri**, jota puolestaan ajaa toimintaan se, että häntä on kohdeltu väärin tai epäoikeudenmukaisesti. Proppin kaaviossa sankari tavoittelee **prinsessaa** ja **prinsessan isän** edustamaa sosiaalista arvonnousua ja taloudellista menestystä; Greimasilla tätä aktanttiroolia

toteuttaa **objekti**. Sekä Proppin että Greimasin mallissa on myös **lähettäjä**. Proppilla lähettäjä (esimerkiksi isä) voi toimia sinä tekijänä, joka sysää sankarin liikkeelle. Greimasin lähettäjä voi puolestaan toimia myös superauttajana. Tällainen superauttaja ei ole välttämättä ihminen: se voi olla myös esine tai jokin sankarille oleellinen tieto, joka ratkaisevalla tavalla puuttuu tapahtumien kulkuun niin, että sankari lopulta saavuttaa päämääränsä. Proppin mallista puuttuu **vastaanottaja-hyödynsaaja** ellei sellaiseksi katsota itse sankaria. Greimasilla sensijaan vastaanottaja-hyödynsaajana tarinassa voi olla sankari itse – tosin myös objekti voi olla hyödynsaaja. Molemmissa malleissa on mukana myös **auttaja**, jolta sankari/subjekti saa apua. Auttajankaan ei tarvitse olla välttämättä ihminen. Molemmissa malleissa sankarilla/subjektilla on myös **vastustajia**, joita vastaan sankari kamppailee. Proppin mallissa on mukana myös **väärä sankari**, joka tekeytyy sankariksi, mutta lopulta paljastuu roistoksi. Huomattava ero Proppin ja Greimasin mallien välillä on myös se, että, toisin kuin Greimas, Propp ei eksplisiittisesti ryhmittele roolejaan pareiksi, joiden välinen suhde on jollain tapaa merkittävä kertomuksen etenemiselle. Yhteistä niille toisaalta on se, että yksi tekijä voi toimia useassa eri roolissa tai yhtä roolia voi toteuttaa useampi eri tekijä.

Vaikka sekä Proppin että Greimasin mallit näyttäisivät ensisijaisesti soveltuvan satujen rakenne-elementtien ja niiden välisten suhteiden tunnistamiseen ja inventoimiseen, niiden avulla voi tarkastella myös muun tyyppisiä narratiiveja. Proppin henkilöinventariota on käyttänyt esimerkiksi Alasuutari työläismiesten omaelämäkertojen analyysissään (1986, 1990). Greimasin mallia ovat puolestaan soveltaneet esimerkiksi Vestergaard ja Schroder (1985) mainoskielen tutkimuksessaan. Se, että monen tyyppisistä narratiiveista on voitu tunnistaa Proppin ja Greimasin mallien mukaisia juonenkulkuja, henkilöhahmoja sekä niihin tyypillisesti liittyviä tehtäviä ja toimintoja viittaa siihen, että ne todennäköisesti ovat länsimaisessa kulttuurissa yleisemminkin tunnistettavia narratiivien kierrätysosia. Niiden avulla kertojat voivat varmistaa, että heidän omat kertomuksensa ovat tulkittavissa koherentisti.

Molempiin malleihin ja niiden soveltamiseen eri tyyppisten kertomusten analysoimiseen liittyy tietenkin myös ongelmia. Mallit ovat jossain määrin luonteeltaan subjektiivisia, koska niissä intuitio on viimekädessä se kriteeri, jonka avulla erotetaan tarinoiden pysyvät ja muuttumattomat peruselementit vaihtelevista varianttielementeistä. Kyseenalaiseksi voi asettaa esimerkiksi sen, että Proppin mukaan kansansaduissa on juuri 31 juonielementtiä – ei yhtään enempää tai vähempää. Luku tuntuu jossain määrin perustelemattomalta, varsinkin kun Proppin aineisto koostuu vain 115 sadusta. Malleja voi arvostella myös niiden dekontekstualisuudesta. Proppin ja Greimasin oletus, että tarinoiden pinnallisen variaation ja eri reaalistumien takaa on tunnistettavissa rajallinen määrä muuttumattomia

ydinelementtejä ei ota huomioon sitä, että tarinarakenteet ja niiden väliset sekventiaaliset suhteet saattavat myös muuttua. Vanhoja rakenteita voi jäädä pois käytöstä ja uusia rakenteita voi tulla tilalle. Myös rakenne-elementtien merkitys voi eri konteksteissa vaihdella. Tarinoiden kertojat ja kuulijat/lukijat eri aikoina, eri kulttuureissa sekä erilaisissa institutionaalisissa ja tilannekonteksteissa voivat tulkita tarinoiden rakenne-elementtien tehtävän ja sisällön hyvin eri tavoilla.

Vaikka tässä artikkelissa pyrimme käyttämään Proppin ja Greimasin malleja analyysia ohjaavina työvälineinä, pyrimme siihen, että emme sitoudu niiden alkuperäisiin dekontekstuaalisiin ja essentialistisiin taustaoletuksiin. Sen sijaan, että yrittäisimme tunnistaa kielenoppijoiden omaelämäkertoista rajallisen joukon muuttumattomia tarinoiden rakenne-elementtejä, tarkastelemme aineistoamme siitä näkökulmasta, miten niiden kirjoittajat käyttävät kerronnassaan strategisesti hyväkseen kertomusten kulttuurisia kierrätysosia. Näkemyksemme mukaan narratiivien rakenneosat ja roolityypit ovat siten nimenomaan sosiaalisia ja kulttuurisia konstruktteja, joiden tehtävistä, merkittävydestä ja merkityksistä samaan kulttuuriin sosiaalistuneiden jäsenien täytyy olla jokseenkin samaa mieltä. Toisin sanoen oletamme, että narratiivien kirjoittaja- ja lukijayhteisöt määrittelevät sen, millainen on kulttuurisesti tunnistettava ja tyyppillinen juonirakenne tai roolityyppi. Tällaisen kontekstisensitiivisen analyysin avulla voi mielestämme osoittaa, kuinka kertojat rakentavat teksteissään narratiivisten rakenteiden avulla omaa identiteettiään kielenoppijoina, käsityksiään kielestä ja sen oppimisesta ja jäsentävät oppimiseensa vaikuttaneiden sisäisten ja ulkoisten tekijöiden merkitystä. Samoin se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella sitä, missä määrin kertomukset välittävät yleisempiä, yhteisöllisiä diskursseja.

5 OPPIJAELÄMÄKERTOJEN RAKENNEOSIA

Aineistossamme kaikkien oppijoiden elämäkerrat noudattelevat samaa kokonaisjuonta: oppijat kertovat englannin kielen opiskelun eri vaiheista kronologisessa järjestyksessä (ensi kosketus kieleen, opiskelu peruskoulun ala- ja yläasteella ja lukiossa, ylioppilaskirjoitukset, yliopiston sisäänpääsykokeet ja yliopisto-opintojen aloittaminen). Nämä ovat kaikille yhteisiä vaiheita. Lisäksi kertomuksista löytyy vaiheita, joita vain jotkut oppijoista ovat käyneet läpi (esim. ulkomaanmatkat, vaihto-oppilasvuodet).

Kronologisen kokonaisjuonen sisällä on kuitenkin vielä eroteltavissa jaksoja, jotka jäsentyvät yhtäältä sen mukaan, millaisen roolin oppijat ottavat itselleen ja toisaalta sen mukaan, millaiset roolit he antavat muille kielenoppimiseensa vaikuttaneille tekijöille. Näitä jaksoja on aineistossamme viidenlaisia, joskin yhdestä yksittäisestä elämäkerrasta ei välttämättä

löydy niitä kaikkia. Seuraavaksi esittelemme nämä elementit lyhyesti ja havainnollistamme niitä yhden esimerkin avulla.

Helppouskokemukset. Helppouskokemuksissa kertoja kuvaa itseään oman oppimisensa sankarina: vieraan kielen oppiminen on ollut hänelle helppoa ja vaivatonta. Tämä johtuu siitä, että hänellä on hyvälle kielenoppijalle tyypillisiä (miltei maagisia) ominaisuuksia: hänellä saattaa olla esimerkiksi erehtymätön "kielikorva" ja hyvä muisti tai hänellä voi olla kunnianhimoa ja rohkeutta ottaa riskejä. Oleellista on, että hän on omaksunut vieraan kielen ilman muiden apua. Oppijan saavuttama kielitaito on siten pelkääntään hänen oman lahjakkuutensa ansiota.

Ponnistelukokemukset. Myös ponnistelukokemuksissa oppija esittää itsensä sankarina, mutta toisin kuin helppouskokemuksissa vieraan kielen oppiminen on ollut kovan työn takana: se on vaatinut oppijalta ahkeruutta, tunnollisuutta ja sisukkuutta. Oppija ei myöskään ole selvinnyt kielenopiskelusta yksin. Edetäkseen opinnoissaan hänen on täytynyt raivata tieltään esteitä, joita vastustajat ovat asettaneet hänen tielleen. Näihin vastustajiin kuuluvat esimerkiksi opettajat, jotka oppija on kokenut epäpäteviksi, välinpitämättömiksi tai epäoikeudenmukaisiksi ja luokkatoverit, joita sankarioppija on saattanut ärsyttää tai joissa hän on ehkä aiheuttanut kateutta.

Toisaalta ponnistelujaksoissa on mukana myös sellaisia henkilöitä, jotka ovat tukeneet oppijaa hänen ponnisteluissaan. Koulussa näihin auttajiin kuuluvat oppijan päteviksi, oikeudenmukaisiksi ja tasapuolisiksi kokemat opettajat, jotka ovat voineet olla myös karismaattisia persoonallisuuksia, mutta myös muut oppilaat, innostavat opetusmateriaalit ja -menetelmät. Koulun ulkopuolella auttajiin voi laskea mm. vanhemmat, kaverit, joukkotiedotusvälineiden ohjelmat, ulkomaanmatkat, jotka kaikki ovat osaltaan kannustaneet oppijaa hänen yrityksissään oppia vierasta kieltä. Ponnistelijaoppijalle kielitaito ei ole itsestäänselvyys, vaan arvokas palkinto hänen uurastuksestaan.

Rakastumiskokemukset. Rakastumiskokemuksissakin kielenoppija antaa itselleen sankarin roolin. Ensin vieraskielinen kulttuuri tai sen jäsenet herättävät oppijan mielenkiinnon ja ikään kuin valloittavat hänet: oppija on siten toiminnan kohteena, objektina. Myönteisten kokemustensa kannustamana oppija lopulta haluaa saada kielen kokonaan hallintaansa tai omakseen, rakastetukseen: hän muuntuu toimijaksi, subjektiksi. Hän paneutuu kielen oppimiseen aikaisempaa suuremmalla antaumuksella. Masokistisella nautinnolla hän pänttää päähänsä sanalistoja tai kieliopin sääntöjä poikkeuksineen. Oppimiseen liittyy niin tuskaa kuin haluakin. Oppijan suhde kieleen on miltei erotisoitunut.

Oppijan mielenkiinnon kieleen ja varsinkin sen edustamaan kulttuuriin herättävät auttajat joko koulussa tai koulun ulkopuolella, esimerkiksi kirjeenvaihtoystävät, ulkomaanmatkat, vaihto-oppilasvuodet. Nämä saavat

oppilaan sitten koulussakin tekemään töitä entistä innokkaammin huolimatta mahdollisista vastuksista. Oppijalle kielitaito on yhtäältä hänen rakastettunsa, toisaalta palkinto hänen antaumuksellisesta paneutumisestaan kielen oppimiseen.

Kärsimyskokemukset. Kärsimyskokemuksissa oppija antaa itsestään hyvin toisenlaisen kuvan kuin ylläkuvatuissa jaksoissa: hän on uhri tai marttyyri. Hän erottuu muista, koska hän on tavanomaista lahjakkaampi ja menestyneempi kieliopinnoissaan. Tästä seuraa ongelmia ja vastuksia. Oppija kokee, että opettajat kohtelevat häntä epäoikeudenmukaisesti. Luokkatoverit saattavat pilkata tai jopa kiusata häntä. Toisaalta myös opetusmateriaalit tai -menetelmät voivat turhauttaa häntä. Tunneilla joudutaan etenemään hitaimpien tahdissa. Kielenoppimiseen ei siten liity kovinkaan myönteisiä kokemuksia. Siitä puuttuu ilo vaikka oppija onkin itse siinä menestynyt. Oppijan saavuttama kielitaito on yksi hänen kärsimystensä syy.

Välineelliset kokemukset. Välineellisissä kokemuksissa oppija antaa itselleen antisankarin roolin. Hänellä ei ole mitään sankarioppijan maagisia ominaisuuksia, hän ei ponnistele, kärsi tai hullaannu vieraasta kielestä. Hän opiskelee kieltä omiin tarkoituksiinsa. Siitä tulee olla hänelle hyötyä, ja siten hän on valikoiva opittavien asioiden suhteen. Vieraan kielen taito on oppijalle vain väline jonkun muun hänen mielestään kiinnostavamman asian tekemiseen esimerkiksi amerikkalaisten elokuvien ymmärtämiseksi, oman bändin laulujen sanoittamiseksi tai tietokonepelien pelaamiseksi.

Taulukko 1 tiivistää elämäkertojen eri temaattisesti jäsentyneet jaksot sekä oppijoiden ja muiden roolit niissä:

TAULUKKO 1. Vieraan kielen oppijoiden elämäkertojen oppijan roolin mukaan jäsen-tyneitä jaksoja

Jakso	Oppijarooli Kielen rooli	Roolin piirteet	Muiden roolit	
Helppous- kokemukset	Sankari/ subjekti	* kielellisesti lahjakas * omaa kielikorvan * taitava matkimaan	-	Oman lahjakkuuden tuote
Ponnistelu- kokemukset	Sankari/ subjekti	* ahkera * tunnollinen * sisukas	<i>Vastustajat:</i> * opettajat * luokka * materiaalit * metodit * yo-kirjoitukset <i>Auttajat:</i> * opettajat * luokka * perhe * kaverit * materiaalit * metodit * mediat * kirjallisuus * musiikki * matkat * kirjeenvaihto	Ponnistelujen palkinto
Rakastumis- kokemukset	Sankari/ subjekti/ objekti	* kiinnostunut * ihastunut * ahkera * tunnollinen * sisukas * masokistinen	<i>Auttajat:</i> * opettajat * luokka * perhe * kaverit * materiaalit * metodit * mediat * kirjallisuus * musiikki * matkat * kirjeenvaihto * kohdekulttuuri <i>Vastustajat:</i> * opettajat * luokka * materiaalit * metodit * yo-kirjoitukset	Palkinto/ rakastettu
Kärsimys- kokemukset	Uhri/ marttyyri/ objekti	* väärinymmärretty * kaltoin kohdeltu * pilkattu * piinattu	<i>Vastustajat:</i> * opettajat * luokka * materiaalit * metodit * yo-kirjoitukset	Kärsimysten (yksi) syy
Välineelliset kokemukset	Antisankari	* pragmaattinen * valikoiva * kriittinen	-	Väline johonkin

Elämäkerroissa on kronologisen pääjuonen sisällä vaihtelua temaattisesti jäsentyneiden jaksojen suhteen. Vaihtelu on osin laadullista, osin määrällistä. Joistakin elämäkerroista löytyy kaikkia viidenlaisia temaattisia jaksoja eri oppijarooleineen, joissakin taas lähes pelkästään yhdenlaisia, esimerkiksi välineellisiä kokemuksia antisankarihahmoineen. Toisissa elämäkerroissa löytyy yhtä ja samaa elementtiä vain kerran tietyissä oppimishistorian vaiheissa, toisissa taas useampaan kertaan siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Näin voidaan hahmottaa erilaisia kehityskaaria – tasaisia, nousevia, laskevia tai näiden yhdistelmiä riippuen siitä, kuinka myönteisiä tai kielteisiä oppijoiden tietyn tyyppiset kieltenoppimiskokemukset ovat olleet eri vaiheissa. Merkittävimmät auttajat ja vastustajat ts. opettajat, löytyvät koulumaailmasta. Muutoin niiden joukko vaihtelee elämäkerrasta toiseen (ks. Taulukko 1).

6 ESIMERKKI: MAIJAN ENGLANNIN KIELEN OPPIMISKOKEMUKSET

Havainnollistamme asiaa yhden englantilaisen filologian opiskelijan, Maijan, elämäkerralla. Hänen tarinastaan löytyy kronologisen pääjuonen sisältä limittäin ja lomittain kaikkia viidenlaisia temaattisesti jäsentyneitä jaksoja. Kouluasteesta toiseen niiden painotus vaihtelee.

Maija ja helppouskokemukset. Englannin kielen opiskelun Maija aloitti peruskoulun kolmannelta luokalta. Hän menestyi opinnoissaan erittäin hyvin ja opiskelu oli helppoa. Tätä Maija selittää kolmella henkilökohtaisella piirteellään. Ensinnäkin hänellä oli *luontainen kyky pystyä lausumaan englantia aika hyvin*, sillä hänellä oli r-vika, mikä olikin etu englantia äännettäessä. Toiseksi hänellä oli hyvä *kielikorva*, minkä takia hän lukiossa kieltäytyi kokonaan kieliopin lukemiselta: *kaikki meni kuin vettä vaan*. Lisäksi Maija omasi aimo annoksen kunnianhimoa, minkä vuoksi hän ei pannut pahakseen, että opittava aines eri kouluasteelta toiselle siirryttäessä aina vaikeutui sanastoltaan ja kielioppiasioiltaan. Hän sai *uuden haasteen, elävän kielen, joka piti omaksua, ja jonka oppimalla ja sisäistämällä pystyisi tulemaan toimeen monien eri kulttuureista lähtöisin olevien ihmisten kanssa*.

Maija ja ponnistelukokemukset. Maijan englannin kielen taidon karttuminen vaati kuitenkin häneltä myös uurastusta kaikilla kouluasteilla. Peruskoulussa Maija kuvasi itseään *lahjakkaaksi ja tunnolliseksi oppilaaksi, joka suoritti kunnialla tehtävänsä* ja jonka arvosana englannissa oli aina kiitettävä. Sen eteen hänen oli myös hiukan tehtävä töitä. Hän *loisti ja briljantoi* keskivertoa laajemmalla sanavarastollaan. Hänestä tehtiin *mallioppilas* muille.

Peruskoulussa Maijan englannin kielen opiskelua edesauttoivat kaikki hänen neljä opettajaansa. Maijan ala-asteen 3. luokan opettaja oli *eläkkeelle*

pian vetäytyvää vanha täti, joka aluksi vaikutti varsin herttaiselta. Hänen opetusensa Maija koki alkuunsa *pelkästään positiivisena* samoin kuin käytetyn oppikirjan, jossa oli *kivoja kuvia ja vähän tekstiä*. Maija sai todistukseensa kympin englannista. Maijan ensimmäisestä opettajasta tuli kuitenkin ajan mittaan hänen vastustajansa: *Tämä niin suloiselta vaikuttanut tätyräinen nimittäin osasi kiltin ulkokuorensa alla olla aika ilkeä ja ennen kaikkea ajattelematon.* Maijan seuraava ala-asteen opettaja oli:

varsin persoonallinen miesopettaja, joka oli äärettömän pätevä ... Hänellä oli skottiruudullinen hattu, jossa oli hassu tupsu. Hän soitti pasuunaa (joskus myös tunneilla) ja hänellä oli usein termospullollinen kahvia villasukassa lämpimässä ... ja mikä tärkeintä hän oli oikeudenmukainen ja tasapuolinen. Hän selvästi tunnisti lahjakkaan oppilaan, mutta ei tehnyt sitä kohtalokasta virhettä, että olisi nostanut tämän jalustalle muiden yläpuolelle.

Tämä opettaja myös palautti Maijan mielenkiinnon englannin kieleen. Maijan kolmas opettaja oli *kannustava, rauhallinen naisopettaja*, joka osoitti, että Maijalla oli lahjoja. Tämän opettajan tunneilla Maija sai *loistaa, mikä toisaalta kuitenkin ärsytti* hänen luokkatovereitaan. Tämä puolestaan aiheutti Maijassa katkeruutta.

Peruskoulun yläasteelle siirryttäessä Maija sai jälleen uuden englannin opettajan, *koko koulun ehdottomasti mukavimman ja pätevimmän.* Hän oli *suhtkoht nuori miesopettaja, jolta irtosi aina vitsejä.* *Opiskelu ei ollut mikään kuolettava asia niillä tunneilla.* Yläasteella Maijasta tuli muille mallioppilas, mistä hän itse oli *imarreltu ja ylpeä.* Kuitenkin se muissa *herätti pahaa verta.*

Lukiossa Maijan mukaan *opiskelu oli nyt enemmänkin kiinni itsestä,* mutta hän ei enää jaksanut olla *niin tylsän tunnollinen kuin ennen.* Tämä ei kuitenkaan juuri näkynyt hänen englannin arvosanassaan.

Lukiossa Maija kohtasi kuitenkin enemmän vastustajia englannin kielen opinnoissaan kuin auttajia. Auttajista Maija mainitsee vain uuden kirjasarjan, jota otettiin käyttöön lukion viimeisillä luokilla. Se *todella motivoi lukemaankin.* Merkittävin vastustajista oli hänen viides opettajansa, joka opetti häntä koko lukion ajan. Tälle opettajlle Maija antaa miltei noitamaisen kauhistuttavia piirteitä:

Tuo nainen oli pieni ja laiha ja todella järkyttävään kaamean näköinen harmaine hiirimäisine hapsuhiuksineen ja poskineen, jotka olivat todella valahtaneet alas. Hän näytti kivalta kuin rusina (siitäpä lempinimi SUN MADE). Edelleen Maija kuvasi tätä koulun kauheimmaksi ja vihatuimmaksi opettajaksi, hirviöiden, sadistien ja kaiken muun kuningattareksi.

Toinen vastustaja lukioaikana oli *kauan kammotut ylioppilaskirjoitukset,* jotka kuitenkin lopulta *"tulivat ja menivät varsin kepeästi".* Myös lukiossa ensimmäinen käytössä ollut oppikirja voidaan laskea Maijan vastustajiin. Maijan sanoin se oli kirja, *jota kaikki oppilaat sydänjuuriaan myöten vihasivat, eikä sitä kerta kaikkiaan pystynyt sikakaan vinkumatta lukemaan.*

Selvittyään englantilaisen filologian pääsykokeista ja opiskeltuaan yliopistossa vasta muutaman kuukauden Maijasta tuntuu kuin *hän olisi oppinut miljoona uutta asiaa*, mutta omien sanojensa mukaan *lähinnä virheiden kautta*.

Maija ja rakastumiskokemukset. Maijalla oli rakastumiskokemuksia jo ennen englannin kielen opetuksen alkua. Hän tutustui Englantiin, *hänelle outoon, mutta kauniiseen kieleen*, jo alle kouluikäisenä lähinnä katselemalla tv-ohjelmia ja kuuntelemalla vanhempiansa kanssa musiikkikappaleita radiosta ja levyiltä. Hänen intoaan opetella englannin kieli lisäsi myös se, että hänellä oli kavereita, jotka olivat jo aloittaneet englannin opiskelun koulussa.

Kouluaikana Maijan kiinnostus kieleen vaihteli. Peruskoulun alasteella hänen ensimmäinen opettajansa *hetkiseksi tuhosi hänen mielenkiintonsa englannin kieleen täydellisellä ymmärtämättömyydellään*, mutta sen jälkeen Englanti oli ehdottomasti hänen lempiaineensa. Maija oli aina rakastanut *kaikkea vanhaa ja englantilaista*, mutta myöhemmin opiskellessaan avoimessa yliopistossa hän *oppi antamaan arvoa myös muille englanninkielisille kulttuureille* ja hänen käsityksensä Yhdysvalloista muuttui: *USA ei ollut ollut mitään Iso-Britannian rinnalla. USA oli korkeintaan moukkamainen, sivistymätön, ei-eurooppalainen maankolkka, jonka saattoi unohtaa sikseen, eikä suinkaan tuo mahtava vastakohtien suurvalta, joka se todellisuudessa oli.* Suorittaessaan American Studies -opintokokonaisuutta Maija huomasi myös, että *englanniksi asiat jäivät paljon paremmin hänen päähänsä kuin suomeksi.* Englannin kieli lopulta *vei hänen sydämensä.*

Maija ja kärsimyskokemukset. Maijan kärsimyskokemukset keskittyivät yhtäältä opintojen alkuvaiheille ja toisaalta lukioaikaan. Hän joutuu uhriksi ensimmäisen kerran ala-asteen 3. luokalla. Eräällä tunnilla Maijan ensimmäinen opettaja luuli hänen viittaavan vaikka hän itse asiassa vain *korjasi pinniä hiuksissaan.* Siten hän ei osannut vastata opettajan esittämään kysymykseen. Maijan mukaan opettaja laski tämän seurauksena hänen englannin numeronsa kymmistä yhdeksään:

Minä olin niin surullinen kuin vain pieni olento olla voi ja täysin avuton. Enää en odottanut englannin tunteja innolla. Ei ollut mitään saavutettavaa. Tuo höppänä tässä oli päättänyt joka tapauksessa laskea arvosanani, joten minä luovutin, sillä kuinka pieni 9-vuotias lapsi voisi taistella sellaista *kaikkivoipaa* auktoriteettia vastaan kuin *suuri* pelätty opettaja.

Maija alistui kohtaloonsa. Toiseen kertaan Maija joutuu uhriksi lukiossa. Opettajalle tai *tuolle kääkälle*, kuten Maija kirjoittaa, *suurinta hupaa oli sika-maisten kokeiden teettäminen oppilaille, avoin piruilu ja mikä suuri riemu irtosi-kaan siitä, kun sai LASKEA oppilaiden numeroita!* Toisin kuin ala-asteella, Maija ei lukiossa kuitenkaan luovuta vaan selviää alistajastaan olemalla välittämättä tämän *tempauksista.*

Maija ja välineelliset kokemukset. Koko kouluajan Maija oli opiskellut englantia lähinnä sen itsensä vuoksi. Päästyään ylioppilaaksi Maija ei oikein tiennyt, minne jatkaa. Tässä vaiheessa hän kuitenkin *väheksyi englannin opiskelua pääaineena, sillä hänestä tuntui, että siitä ei voinut aueta tarpeeksi hienoja uranäkymiä hänen kunnianhimonsa tyydyttämiseksi.* Hän kyllä haki humanistiseen tiedekuntaan kahteen eri yliopistoon, mutta *edes vaadittuja pääsykoekirjoja hän ei viitsinyt avata.* Mutta pidettyään väli vuoden ja opiskeltuaan avoimessa yliopistossa jonkun aikaa englantilainen filologia ei tuntunut enää lainkaan hullummalta vaihtoehdolta vaikka *opettajaa hänestä ei tehtäisi, ei väkisinkään.* Tärkeintä hänen mielestään oli vielä tässäkin vaiheessa, että *vain yleisesti ottaen saisi opiskelupaikan.*

Kronologisesti etenevän elämäkertansa pääjuonen sisällä Maija siis konstruoi oppimishistoriaansa viidenlaisten temaattisesti jäsentyneiden jaksojen avulla. Näissä hän ottaa itselleen tietyn roolin suhteessa muihin oppimiseensa vaikuttaneisiin tekijöihin ja kielitaitoonsa. Hän kuvaa itsensä sankarioppijaksi, jota hän on mielestään omaa lahjakkuuttaan, ahkeruuttaan tai kieleen hullaantumistaan. Mutta välillä hän luo itsestään kuvaa myös uhrioppijana, jota muut sortavat, ja antisankarina, jolle englannin kieli on hyödyllinen vain siksi, että se saattaisi taata hänelle opiskelupaikan lukion jälkeen. Maijan itselleen konstruoima oppijaidentiteetti on siis hyvin monisyinen.

Edelleen Maija antaa ymmärtää, että hänen roolinsa eivät ole vakaita vaan niiden sisällä tapahtuu kehitystä kertomuksen edetessä. Esimerkiksi ponnistelukokemusten sankarina Maija muuntuu peruskoulun tähtioppilaasta, jolle englannin opiskelu on ollut lasten leikkiä, yliopiston keskiverto-opiskelijaksi, joka myöntää tekevänsä virheitä ja oppivansa näistä. Rakastumiskokemusten sankarina Maijan kiinnostuksen kohde laajenee avoimen yliopiston kursseilla opiskelun myötä Englannista Yhdysvaltoihin. Kärsimyskokemusten uhrina Maija ensimmäisellä kertaa antautuu. Tosin hän pääsee pälkähästä siten, että hänen englannin kielen opettajansa vaihtuu seuraavana syksynä. Toisella kertaa taas Maija ei anna periksi vaan voittaa lopulta alistajansa omin voimin välinpitämättömyydellään.

Verrattuna muiden englantilaisen filologian opiskelijoiden oppimishistorioihin, Maijan tarina on kuitenkin kaiken kaikkiaan suhteellisen positii-vissävyinen. Hän on menestynyt opinnoissaan huolimatta vastuksista – osittain omaa ansiotaan, osittain muiden myötävaikutuksella. Moni muu opiskelija on kieliopinnoissaan eri kouluasteilla – varsinkin peruskoulun yläasteella mutta myös lukiossa – turhautunut opetuskäytänteisiin ja oppisisältöihin: turhauttavia olvat olleet oppituntien kaavamaisuus, opetuksen hidas tahti ja älyllinen haasteettomuus, jatkuvat sanakokeet, ikuinen kieliopin pänttäminen, puhumisen harjoittelun vähäisyys, ylioppilaskirjoituksilla uhkailu ja pelottelu, sekä muiden oppilaiden nuiva asenne menestyjiin.

7 POHDINTOJA

Opiskelijoiden omaelämäkerrat paljastavat, että englannin oppiminen on useimmille kertojillemme merkityksellistä ja arvokasta toimintaa. Ehkä selvin merkki tästä on se, että he jäsentävät omia kokemuksiaan sankaritarinoista tuttujen rakenneosien avulla. Niiden puitteissa kertojat voivat kuvata kieltä arvokkaana, tavoittelemisen arvoisena objektina, itseään sitä aktiivisesti tavoittelevina sankarioppijoina ja itse oppimista juonikertomuksena, johon kuuluu sekä onnellisia käännteitä että vastoinkäymisiä, sekä auttajia että vastustajia. Sankariroolin varaan rakentuvissa tarinajaksoissa oppijoiden menestys on mahdollista heidän poikkeuksellisten ominaisuuksiensa (esim. kielikorva), toimintansa (esim. sisukas ponnistelu) tai positiivisten kokemustensa (esim. hullaantuminen) ansiosta. Tällaisia sankaruiden varaan rakentuvia pienoistarinoita leimaavat varsin protestanttiset arvot: niistä välittyy käsitys siitä, että ahkerointi ja ponnistelu arvokkaana pidetyn kielitaidon saavuttamiseksi on tärkeää. Vaikka kielen oppiminen voi olla myös kärsimystä, kärsimys on hyväksyttävää, jos palkinto siitä on tarpeeksi arvokas. Joissakin tarinoissa ahkerointi ja kärsimys kuvataan jopa nautinnollisena: kielen oppimiseen liittyy siten niin kärsimystä kuin haluakin. Näissä vieras kieli saa voimakkaan latauksen, siitä tulee miltei oppijoiden rakkausobjekti.

Ellei vieraan kielen taito ei ole oppijalle tarpeeksi arvokas tai kiinnostava, hän ei rakenna omaelämäkertansa sankaritarinaksi. Tällainen oppija on kriittinen ja valikoiva ja ottaa kielen opetuksesta irti vain sen, minkä hän katsoo hyödyttävän itseään eniten. Vieraskieli on hänelle vain väline jonkin muun, tärkeämmän asian saavuttamiseksi. Tällaisen oppijan sankaritarina voikin löytyä jostain aivan muusta kontekstista, esimerkiksi musiikin harrastuksesta.

Kaiken kaikkiaan oppijat näkevät vieraan kielen oppimisen sosiaalisena toimintana, jossa oppija ja oppijan sosiaalinen ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä näkyy erityisen selvästi siinä, että oppimisen sankaritarinoissa on mukana myös merkittäviä kielenoppimisen auttajia ja vastustajia. Nämä sekä stimuloivat sankaria toimintaan että omilla tavoillaan osallistuvat hänen pyrkimyksiinsä. Osittain kertojien sosiaalinen näkemys selittyy myös sillä, että kertojat näyttäisivät nojautuvan omaelämäkerran genrekonventioihin, joiden mukaan kertomus rakentuu keskeisesti päähenkilön ja hänen elämänsä vaikuttaneiden muiden henkilöiden ja tekijöiden välisten suhteiden ja kokemusten varaan. Nämä ulkoiset tekijät eivät luo narratiiviin ainoastaan sen sosiaalista ja institutionaalista viitekehystä, vaan myös inhimillisen vuorovaikutuksen viitekehysten, joka omalla tavallaan vaikuttaa ja kanavoi päähenkilön kokemuksia. Esimerkiksi ymmärtävät vanhemmat sekä virikkeellinen ja kannustava kotiympäristö voivat merkittävästi auttaa oppijaa motivoimalla ja tukemal-

la hänen oppimistaan. Toisaalta taas esimerkiksi luokkayhteisön edustama sosiaalinen kontrolli voi aiheuttaa hankaluuksia sankarioppijalle. Hänet ehkä leimataan hikipingoksi, jolle on tärkeämpää miellyttää opettajaa kuin osoittaa solidaarisuutta ja yhteenkuuluvaisuutta luokkayhteisöä kohtaan menestymällä huonommin opinnoissaan. Mielenkiintoista tässä yhteydessä on myös se, että kertojat kuvaavat lähes poikkeuksetta luokkaa kollektiivina, jolla on omat norminsa ja sääntönsä ja jonka sisäisessä hierarkiassa menestyvä kielenoppija ei ole kovin korkealla. Yksittäisiä luokkatovereitaan ja heidän vaikutustaan omalle oppimiselleen kertojamme eivät sen sijaan juurikaan kuvaile.

Opettajien rooli sekä auttajina että vastustajina on oppijoiden kertomuksissa paljon merkittävämpi kuin minkään muun oppimiseen vaikuttavan sisäisen tai ulkoisen tekijän. Tämä näkyy monella tapaa. Tärkein osoitin tästä on se yksityiskohtaisuus, millä kertojat kuvailevat opettajiaan. He muistavat hämmästyttävän tarkasti opettajiaan jollain tapaa luonnehtivia pikantteja yksityiskohtia, lausahduksia, manereita, ilmeitä ja eleitä: tällaisia ovat esimerkiksi Maijan kertomuksessa miesopettajan tupsuhattu ja pasuunan soitto.

Opettaja voi olla myös ratkaisevan tärkeä sille, miten oppija kokee koko vieraan kielen oppimisen. Erityisesti opettaja, joka onnistuu jollain tavoin koskettamaan tai tekemään vaikutuksen oppilaisiinsa, saa kertomuksissa suuren merkityksen. Näyttäisi melkein siltä, että oppijat kokevat sellaiset opettajat hyväksi, jotka jollain tavalla ovat suuria persoonia, legendaarisia hahmoja. Merkilläpantavaa on se, että tällainen opettaja ei välttämättä ole pelkästään myönteinen, aurinkoinen ja positiivinen hahmo. Myös erityisen ankara ja vaativa opettaja voi tehdä oppijoihin lähtemättömän vaikutuksen ja muokata heidän oppimiskokemuksiaan ja -odotuksiaan myönteiseen suuntaan. Paradoksaalista kyllä, myös 'huonolla' opettajalla – opettajalla, joka on tehoton, huonosti valmistautunut, epäoikeudenmukainen, vihamielinen jne. – voi olla tärkeä rooli oppijoiden kertomuksissa. Toisaalta hän on vastustaja, joka hidastaa tai vaikeuttaa oppijan etenemistä. Toisaalta, kuten saduissa, vastustaja voi kuitenkin toimia myös auttajana. Hän tarjoaa vastuksia, joissa sankari voi ikäänkuin peilata omaa sankaruuttaan. Voittamalla vastustajansa sankari voi päästä eteenpäin oppimisensa tiellä.

Erityisen mielenkiintoiseksi opettajan suuren merkityksen oppijoiden kertomuksissa tekee se, että opettajan roolia toisen tai vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa ei ole tutkittu kovinkaan paljoa. Useimmiten aiempi tutkimus on keskittynyt erittelemään luokkahuoneopetuksen 'muuttujien' – opettajaan, oppijaan, oppimistilanteeseen tai oppimistulokseen liittyviä tekijöiden – vaikutusta oppimiseen (Dunkin & Biddle 1974: 38; Chaudron 1988; Ellis 1990: 195) tai sosiaalisten, oppijoiden yksilöllisten tekijöiden ja opetusprosessin vaikutusta toisen kielen oppimiseen (Ellis

1994: 239). Opettajan merkitystä näissä viitekehyksissä on tarkasteltu lähinnä vain opettajan sosiaalisen taustan, koulutuksen, opetustaitojen ja hänen antamansa kielellisen mallin tai palautteen näkökulmasta. Aiemmassa tutkimuksessa on siis oltu lähinnä kiinnostuneita siitä, missä määrin ja millä keinoin opettaja voi tehokkaimmin luoda edellytyksiä oppimiselle. Opettajan persoonan, ominaisuuksien tai suhtautumistavan vaikutukseen oppijoihin ja heidän oppimiseensa ei ole kiinnitetty juurikaan huomiota. Edelleen opettajien merkitystä on useimmiten tarkasteltu neutraalista, 'objektiivisesta' näkökulmasta, heidän toiminnalleen ulkoapäin asetettujen kriteereiden avulla.

Osittain näistä syistä johtuen toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa opettaja on jäänyt pitkälti syrjään, nimenomaan oppijan inhimillisenä vuorovaikutuskumppanina, jonka suhtautumisella ja ominaisuuksilla voi olla suurikin merkitys oppijan oppimiseen ja hänen asenteeseensa ja kokemuksiinsa siitä. Toinen selitys tälle on tutkimusperinne. Toisen ja vieraan kielen oppimista ja opettamista on perinteisesti tutkittu positivistisen tieteen viitekehyksessä, empiirisin menetelmin. Tästä näkökulmasta ei tietenkään ole mitenkään yllättävää se, että inhimilliset kokemukset ja niille annetut merkitykset eivät ole olleet kovinkaan tärkeitä tutkimuskysymyksiä. Tämän tutkimuksen sosiaalis-konstruktivistisen viitekehyksen ja siinä käytetyn narratiiviaineiston suurin anti onkin ehkä juuri se, että 'muuttujien' sijaan keskeisenä huomion kohteena ovatkin oppijoiden kokemukset ja näkemykset. Tästä lähestymistavasta seuraa se, että verrattuna aiempaan tutkimukseen tutkimuksemme voi nostaa esiin aivan uudenlaisia ja tärkeitä kysymyksiä. Opettajan merkitys vieraan kielen oppimiselle on selvästi tällainen uusi kysymys, jota on jatkotutkimuksessa syytä selvittää tarkemmin.

Mielenkiintoisia ovat myös omaelämäkerroista esiinnousevat näkemykset opittavasta kielestä ja kielitaidosta. Useimmille kertojille kielitaito on palkinto heidän ponnisteluistaan. Kertomuksissa se nostetaan institutionaalisen ja sosiaalisen menestymisen symboliksi, joka osoittaa, että sankarin toiminta ei ole ollut turhaa. Siitä tulee menestyneille oppijoille identiteetin symboli, joka mahdollistaa sen, että he löytävät sosiaalisesti arvostetun paikan suomalaisessa yhteiskunnassa (ensin englannin opiskelijoina, sitten esimerkiksi opettajina, kääntäjinä tai diplomaatteina) ja jopa koko maailmassa (kielitaitoisina maailmankansalaisina). Sankarin matka kohti menestystä ei ole siten vain individualistinen vaan myös sosiaalinen ja institutionaalinen ponnistelukertomus. Hänen koettelemuksensa voi nähdä eräänlaiseksi initiaatioksi: hänen tulee todistaa omaavansa tarvittavat sosiaaliset taidot ja ominaisuudet päästäkseen yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Yksi esimerkki vieraan kielen taidon sosiaalisesta merkityksestä on se, miten oppijat kuvailevat ylioppilaskirjoituksia ja yliopistoon pääsemistä. Monissa kertomuksissa ylioppilaskirjoitukset ovat kuin se viimeinen sadun lohikäär-

me, joka sankarioppijan tulee nujertaa päästäkseen tavoitteeseensa. Kirjoituksista selviäminen esitetään useimmiten selkeästi sosiaalisena ja institutionaalisenä voittona. Kokonaan eri asia on sitten se, että tätä voittoa usein seuraa oppijan siihen asti vaaliman hyvän vieraan kielen taitajan identiteetin romahtaminen – yliopisto-opintojensa alkaessa oppijat kokevat palauttavan miltei takaisin alkupisteeseen, uuden ponnistelukertomuksen alkuun. Poikkeuksena ovat jälleen ne oppijat, joille kielitaito on vain väline tehdä jotain muuta mielenkiintoisempaa. Heille kielitaito ei selvästikään ole mikään sosiaalinen ja institutionaalinen voitto. He määrittelevät oman identiteettinsä ensisijaisesti jonkin muun kuin vieraan kielen varaan.

Kielitaito saa oppijoiden tarinoissa kuitenkin myös vielä syvällisempiä merkityksiä. Tässä omaelämäkerran kirjoittajat varmasti ovat kokeneet sankaritarinan tarjoaman viitekehityksen hyödylliseksi: sen mukaisesti tavoiteltavalla asialla on yleensä myös suuri psykologinen, sosiaalinen, jopa henkinen merkitys. Myös omaelämäkerta genrenä tarjoaa samankaltaisia malleja hahmottaa omaa elämäntulkua (varsinkin kun se kirjoitetaan 'ylevään' tutkimustarkoitukseen). Sankaritarinan tavoin sekin ohjaa kirjoittajaa etsimään elämän arkipäiväisyyden virrasta kokemuksia, joille voi antaa syvällisempiä, elämäntulkua jäsentäviä merkityksiä. Tätä taustaa vasten tulee ymmärrettävämmäksi se, että kielitaito ei monessa kertomuksessa ole taito, joka opitaan vain omaa itseä ja omaa sosiaalista menestystä varten tai yksilöllinen, kognitiivinen voimavara. Sen sijaan siitä tulee kertomuksissa arvokas ja symbolisilla merkityksillä latautunut resurssi. Se on oppijoille yksi tapa laajentaa heidän mahdollisuuksiaan ilmaista itseään, kommunikoida, tulla ymmärretyksi ja ymmärtää muita. Kaikki nämä ovat luonteeltaan sellaisia sosiaalisia taitoja, joita omaelämäkertojen subjektit mielestään tarvitsevat selviytyäkseen siinä laajenevassa maailmassa, jonka vieras kieli heille tarjoaa. Ne ovat heidän pääsylippujaan muiden ihmisten pariin, joiden kanssa heillä ei ilman vieraan kielen taitoa olisi mahdollista olla yhteydessä. Siten vieraan kielen taito lisää oppijoiden mahdollisuuksia selvitä yksilöinä muiden ihmisten ja elämän haasteiden kanssa.

Tämä näkemys tulee erityisen selvästi esiin siinä, kuinka oppijat toistuvasti valittavat kertomuksissaan, että he ovat perin juurin turhautuneet siihen, mitä koulun kielenopetuksella on ollut heille annettavanaan. Sen sijaan, että se olisi antanut heille valmiuksia todellista maailmaa varten, se on pakottanut heitä pöytäkirjoittamaan loppumattoman määrän kielioppisääntöjä, sanalistoja ja knoppi-idiomeja. Erityisesti ylioppilaskirjoituksia varten oppijat ovat joutuneet mielestään tekemään paljon todelliselle elämälle vierasta työtä.

8 LOPUKSI

Olemme tässä artikkelissa analysoineet sitä, kuinka vieraan kielen oppijat konstruoivat oman identiteettinsä ja oppimisensa historian omaelämäkertoissaan. Aineistona omaelämäkerrat nostavat voimakkaasti esiin oppijoiden oman näkökulman ja äänen. Siten ne tarjoavat mahdollisuuden tunnistaa ja eritellä oppijoiden kollektiivisempia tapoja hahmottaa omaa itseään ja oppimistaan suhteessa vieraan kielen opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja käytänteisiin. Monet vieraaseen kieleen ja sen oppimiseen liittyvät kysymykset – esimerkiksi opettajan merkitys vieraan kielen oppimisessa – korostuvatkin tässä aineistossa aivan uudella tavalla.

Pelkästään kertomusten rakenteeseen kohdistuva analyysimme antaa kuitenkin hyvin kapean näkökulman aineistoomme. Siksi tarkoituksenamme on täydentää sitä myös kertojien käyttämien muiden narratiivisten ja retoristen keinojen tarkastelulla, jonka avulla voi saada monipuolisempaa ja syvällisempää tietoa siitä, millaisia käsityksiä kertomukset välittävät vieraan kielen oppimisesta. Tällaisia ovat esimerkiksi kertomusten 'roolihaamojen' ja teemojen yksityiskohtaisempi diskurssianalyttinen tarkastelu, niiden tyypillisten sisältörepertuaarien selvittäminen (ks. Potter & Wetherell 1987) erityisesti kirjoittajien käyttämien rekisteri-, sanasto- ja metaforavalintojen (ks. Lakoff & Johnson 1980) kautta, tarinoiden narratiivisen rakenteen ja erityisesti niiden evaluoivan aineksen analyysi (ks. Labov & Waletzky 1967), ja kertomusten koherenssin pohdinta suhteessa niiden kirjoittamiskontekstiin, -tarkoitukseen ja ennakoituun yleisöön (ks. Linde 1993). Myös omaelämäkertojen vertaaminen kielenoppimisen muihin, erityisesti institutionaalisiin, diskursseihin tulee olemaan yksi tärkeä täydentävä näkökulma tutkimuksessamme (Fairclough 1992).

Tutkimuksen näkökulman laajentamiseksi olemme keränneet omaelämäkertaja- ja parikeskusteluaineistoa myös teknisen oppilaitoksen ja kauppaoppilaitoksen opiskelijoilta. Oletuksenamme on, että nämä oppijat eivät välttämättä ole olleet erityisen menestyneitä englannin kielen oppijoina tai ainakaan englannin kieli ei välttämättä ole ollut heille tärkein oppiaine koulussa. Siten on mahdollista, että heidän oppijaelämäkertansa rakentuvat varsin erilaisiksi kuin yliopisto-opiskelijoiden kertomukset ja että ne nostavat esiin varsin toisenlaisia käsityksiä ja kysymyksiä englannin kielen oppimisesta ja opettamisesta.

KIRJALLISUUS

- Alasuutari, P. 1987. *Työmiehen elämätarina ja alkoholismi: tutkimus alkoholismin suhteesta emokulttuuriin*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia, sarja A No 9.
- Alasuutari, P. 1990. *Desire and craving: studies in a cultural theory of alcoholism*. Tampereen yliopisto. Acta universitatis Tamperensis ser A vol 288.
- Bal, M. 1985. *Narratology: introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barthes, R. 1977. *Image-Music-Text*. Lontoo: Fontana.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N., J.F. Nussbaum & A. Grossman. 1993. Introduction: discourse, selfhood, and the lifespan. Teoksessa N. Coupland & J.F. Nussbaum (toim.) *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park, CA: Sage, ix–xxvii.
- Dunkin, M.J. & B.J. Biddle 1974. *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E.H. 1959. *Identity and the life cycle*. Psychological issues 1, Monograph No. 1. New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press.
- Galperyn, K. 1995. Negotiations of adolescence identity: the discursive approach. Teoksessa J. Knuf (toim.) *Texts and identities: proceedings of the third Kentucky conference on narrative*. Lexington, KY: College of Communications and Information Studies of the University of Kentucky, 161–169.
- Gergen, M.M. 1988. Narrative structures in social explanation. Teoksessa C. Antaki (toim.) *Analysing everyday explanation: a casebook of methods*. London: Sage, 94–112.
- Gergen, K.J. & M.M. Gergen 1988. Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Psychology* 21, 17–56.
- Greimas, A.J. 1966/1983. *Structural semantics: an attempt at a method*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Greimas, A.J. 1983. *Du Sens*, Volume 2, Paris. Seuil.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.
- Labov, W. ja J. Waletzky. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. Teoksessa J. Helms (toim.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 12–44.
- Langenhove, van L. & R. Harré 1993. Positioning and autobiography: telling your life. Teoksessa N. Coupland & J.F. Nussbaum (toim.) *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park, CA: Sage, 81–99.
- Lakoff, G. & M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Linde, C. 1993. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language acquisition*. London: Edward Arnold.
- Mishler, E.G. 1992. Work, identity, and narrative: an artist-craftsman's story. Teoksessa G.C. Rosenwald & R.L. Ochberg (toim.) *Storied lives: the cultural politics of self-understanding*. New Haven, CONN: Yale University Press, 21–40.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Propp, V. 1928/1968. *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Rosenwald, G.C. & R.L. Ochberg 1992. Introduction: life stories, cultural politics, and self-understanding. Teoksessa G.C. Rosenwald & R.L. Ochberg (toim.) *Storied lives: the cultural politics of self-understanding*. New Haven, CONN: Yale University Press, 1–18.

- Rimmon-Kenan, S. 1983. *Narrative fiction: contemporary poetics*. London: Methuen.
- Schleifer, R. 1987. *A.J. Greimas and the nature of meaning: linguistics, semiotics and discourse theory*. London: Croom Helm.
- Shotton, J. 1993. Becoming someone: identity and belonging. Teoksessa N. Coupland & J.F. Nussbaum (toim.) *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park, CA: Sage, 5–27.
- Staton, A. 1993. Transitions through student career. Teoksessa N. Coupland & J.F. Nussbaum (toim.) *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park, CA: Sage, 154–172.
- Toolan, M. 1992. *Narrative: a critical linguistic introduction*. London: Routledge.
- Vestergaard, T. & N. Schroder. 1985. *The language of advertising*. Oxford: Blackwell.

TIIVISTELMÄ JA LUKEMISEN MALLIT: TEORIAA JA KÄSITYKSIÄ

Anne Pitkänen-Huhta
Jyväskylän yliopisto

The models of reading and the summary task. Theory and student views

The use of summaries in teaching and testing reading comprehension has increased in the last few years. The theoretical premises of the summary task are, however, somewhat unclear. The purpose of this article is to clarify the relationship between reading comprehension and writing a summary of a text. First, some major models of reading are analyzed and secondly, the summary is defined both in the prevalent cognitive paradigm and in an alternative somewhat socially oriented paradigm. Finally, the article examines student views on summary writing and to some extent also on reading in general.

Key words: summarizing, reading, reading comprehension.

1 JOHDANTO

Tiivistelmän käyttö luetun ymmärtämisen testaamisessa ja sitä kautta myös vieraan kielen opetuksessa on lisääntynyt viime vuosina. Esimerkiksi useat kansainväliset kielitestit ovat ottaneet tiivistelmän osaksi lukemisen testaamista. Kaksi vuotta sitten tiivistelmä tuli myös yhdeksi tehtävävaihtoehtoksi Suomen ylioppilaskokeen vieraan kielen luetun ymmärtämisen kokeeseen. Tiivistelmän käyttöä on yleensä perusteltu sillä, että se on tärkeä opiskelu- ja työelämän tehtävä tai että se on hyvin luonnollinen jokapäiväinen taito. Se, mihin nämä oletukset perustuvat on kuitenkin jossain määrin epäselvää. Näyttää siltä, ettei tiivistelmän teoreettisia taustaoletuksia ole tarkasteltu kovinkaan huolellisesti: sen on oletettu

itsestään selvästi olevan osoitus lukijan kyvystä ymmärtää teksti. Millaiseen lukemiskäsitykseen tiivistelmä oikeastaan perustuu? Mikä on luetunymmärtämisen ja tiivistelmän suhde? Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on tiivistelmätehtävästä ja sen tarkoituksesta? Tämä artikkeli pyrkii vastaamaan muun muassa näihin kysymyksiin. Artikkelin perustuu liseniaatin-tutkielmaani (Pitkänen-Huhta 1996), jossa tarkastelin tiivistelmää sekä teoreettisesti että empiirisesti. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoita pääaineenaan englanti.

2 LUKEMISEN MALLIEN VERTAILUA

Widdowsonin (1984) mukaan lukeminen on kommunikatiivista toimintaa aivan samoin kuin keskustelu, jossa keskustelijat tosin ovat selkeästi kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksellisesta näkemyksestä johtuen lukemiseen liittyy tiettyjä olennaisia elementtejä. Näitä ovat tekstin kirjoittaja, teksti, tekstin merkitys ja lukija. Kaikissa lukemisen malleissa tehdään välttämättä oletuksia koskien näitä peruselementtejä, vaikkei niitä olisi eksplisiittisesti käsitelty malleissa. Seuraavassa tarkastelen joitakin lukemisen malleja suhteessa näihin elementteihin. Mallit on ryhmitelty neljään eri kategoriaan: bottom-up mallit, top-down mallit, interaktiiviset mallit ja transaktionaaliset mallit. Mallien valinnassa on käytetty perusteena niiden merkitystä kielenoppimisessa. Valitut mallit kuvaavat myös lukemisen teorioiden historiallista kehitystä. Seuraavassa katsauksessa yksittäisiä malleja ei ole käsitelty yksityiskohtaisesti vaan niistä on haettu ryhmittäin yhteisiä piirteitä. Kolme ensimmäistä malliryhmää ovat lähinnä psykologivistisiä malleja ja neljäs ryhmä edustaa toisenlaista paradigmaa, joka on jossain määrin sosiaalisesti suuntautunut. Nimen perusteella interaktiiviset ja transaktionaaliset mallit eivät näyttäisi paljonkaan eroavan toisistaan, molemmissahan on tavallaan kyse vuorovaikutuksesta. Kognitiivisissa interaktiivisissa malleissa todellinen vuorovaikutus jää kuitenkin iskulausetasolle, koska pohjimmiltaan on kuitenkin kyse yksilön sisäisistä prosesseista. Näiden mallien interaktiossa on enemmin kyse yksilön eri tasoisten prosessien välisestä interaktiosta, kun taas transaktionaalisissa malleissa lukutapahtuman eri osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Taulukossa 1 on esitetty tiivistettynä eri ryhmien tekemiä oletuksia yllä mainituista neljästä lukemisen peruselementistä. Taulukossa on myös mainittu ne mallit, joita kussakin ryhmässä on käytetty esimerkkeinä.

TAULUKKO 1: Lukemisen mallit

	BOTTOM-UP MALLIT Gough (1972) LaBerge & Samuels (1974) Carver (1977-78)	TOP-DOWN MALLIT Goodman (1967) Smith (1978)	INTERAKTIIVISET MALLIT Rumelhart (1977) Kintsch & van Dijk (1978)	TRANSAKTIONAALISET MALLIT Harste (1985) Rosenblatt (1988) Goodman (1994)
TEKSTIN MERKITYS	Kirjoittajan merkitys Kumulatiivinen, tekstissä	Kirjoittajan merkitys Syvärakenne	Kirjoittajan merkitys Syvärakenne	Suhteellinen, lukijan ja tekstin välisen transaktion tulos
LUKU-PROSESSI	Seriaalinen, tekstistä-merkitykseksi-prosessi	Ennakointia tekstin avulla	Korkeamman ja alemman tason kognitiivisten prosessien välistä interaktiota	Transaktiota tietyn tekstin ja tietyn lukijan välillä tietyssä kontekstissa
TEKSTI	Lingvistinen muoto Keskeinen rooli 'Säiliö'	Pintarakenne Marginaalinen rooli 'Säiliö'	Pintarakenne Marginaalinen rooli 'Säiliö'	Kantaa merkityspotentiaalia 'Katalyytti'
LUKIJA	Passiivinen vastaanottaja	Aktiivinen prosessoija	Aktiivinen prosessoija	Neuvottelija, jolla on tarkoitus

Tarkastelen ensin **merkityksen** käsitettä eri malleissa, koska se on tiivistämisen kannalta ehkä kaikkein olennaisin lukemisen elementti. Bottom-up, top-down ja interaktiivisissa malleissa on kysymys tekstin kirjoittajan tekstiin "laittamasta" merkityksestä. Vanhimmissa eli bottom-up malleissa tuo merkitys ymmärretään kumulatiivisena siten, että yksittäiset sanat kantavat merkityksiä, jotka sitten kasaantuvat lukemisen edetessä muodostaen lopulta lauseen ja tekstin merkityksen. Sekä top-down että interaktiiviset lukemisen mallit ovat saaneet vaikutteita yhtäältä kognitiivisen psykologian kehityksestä ja toisaalta generatiivisesta transformaatiokieliopista. Näiden mallien mukaan teksti koostuu kahdesta tasosta: kielellisestä pintarakenteesta ja semanttisesta syvärakenteesta. Kirjoittajan merkitys löytyy tekstin syvärakenteesta ja sen löytäminen on lukemisen päämäärä. Tekstin syvärakenteeseen eli informaatorakenteeseen lukija pääsee käsiksi ainoastaan ymmärtämällä pinta- ja syvärakenteen väliset kieliopilliset suhteet. Joistakin eroista huolimatta olennaista on kuitenkin se, että näissä kolmessa malliryhmässä tekstin merkitys on kirjoittajan merkitys,

johon lukijan täytyy päästä. Transaktionaalisissa malleissa sen sijaan tekstin merkitys on aivan erilainen. Lukemisen kontekstuaalisesta luonteesta johtuen jokainen lukutilanne on ainutlaatuinen vaihdellen lukijan, luettavan tekstin ja lukutilanteen mukaan. Siksi tekstin merkitys täytyy myös ymmärtää vaihtelevana ja suhteellisena (Harste 1985). Rosenblattin (1988) mukaan merkitys ei ole tekstissä eikä lukijassa vaan se syntyy lukutilanteessa lukijan ja tekstin välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Tekstillä ei siis ole absoluuttista merkitystä.

Tekstin rooli vaihtelee jossain määrin mallista toiseen. Bottom-up malleissa tekstin asema on hyvin keskeinen: teksti on lukemisen keskus. Lingvistinen muoto on keskeinen, ja tuo muoto sisältää merkityksen. Top-down ja interaktiivisissa malleissa sitä vastoin teksti on hyvin marginaalisessa roolissa, mikä johtuu tekstin jaosta kahteen tasoon. Tekstin lingvistinen muoto on siis pintarakenne, jota lukija käyttää vain viitteenä päästäkseen semanttiseen syvärakenteeseen. Näille kolmelle mallille on kuitenkin yhteistä se, että kaikissa niissä teksti on ikään kuin säiliö (Lee 1992), joka sisältää merkityksen. Teksti säilyttää ja kuljettaa kirjoittajan siihen laittaman merkityksen lukijalle vaikka eri mallien mukaan merkitys saattaakin löytyä tekstin eri tasoilta. Jälleen transaktionaaliset mallit eroavat kognitiivista malleista: niissä teksti toimii pikemminkin katalyyttinä kuin säiliönä – lainatakseni jälleen Leen (1992) metaforaa. Saman suuntaisesti tekstin merkityksestä on puhunut Widdowson (1979: 119, 126–127), jonka mukaan tekstillä on potentiaalinen merkitys. Teksti ei siis sisällä merkitystä vaan merkitys syntyy kun teksti ja lukija kohtaavat.

Lukijan rooli on vanhimmissa bottom-up malleissa hyvin passiivinen. Lukija toimii vain tekstin antaman merkityksen vastaanottajana. Top-down ja interaktiivisissa malleissa taas lukijan rooli on hyvin aktiivinen. Goodmanin (1967) ja Smithin (1978) malleissa lukija on itse asiassa aivan keskeisessä asemassa lukuprosessissa. Aktiivinen rooli on kuitenkin rajallinen siinä mielessä, että lukijalle ei anneta paljonkaan mahdollisuuksia tekstin merkityksen tulkinnaissa. Lukijan on joka tapauksessa päästävä tuohon absoluuttiseen ja oikeaan merkitykseen. Siksi aktiivinen rooli on pikemminkin tulkittava aktiivisen prosessoijan tehtäväksi: lukija prosessoi ja kontrolloi omia lukuprosessejaan. Transaktionaalisissa malleissa sen sijaan lukija ei korostu prosessoijana, koska lukeminen ymmärretään enemminkin kontekstuaalisena tapahtumana kuin lukijan omana sisäisenä prosessina. Lukijan voisi näiden mallien mukaan ehkäpä nähdä neuvottelijana. Vaikka kontekstilla on oma roolinsa lukutapahtumassa, lukija ei ole kuitenkaan ympäristönsä vanki. Sen sijaan hänellä on selkeä tarkoitus lukemiselle, lukija asennoituu lukemiseensa jollakin tavalla. Rosenblattin (1988) mukaan lukijan suhtautuminen lukemiseen sijoittuu jatkumolle, jonka toisessa päässä on esteettinen lukeminen ja toisessa päässä efferentti (latinan *effere*, "viedä pois", "saada itselleen") lukeminen. Ensimmäisessä haetaan yksilöl-

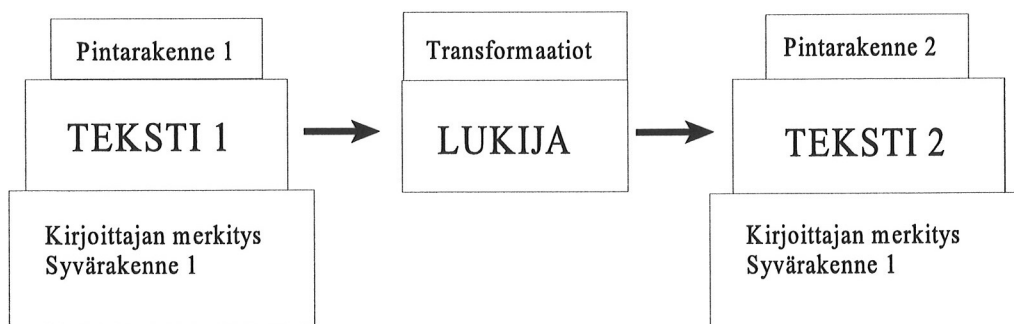
lisiä kokemuksia pääasiassa lukemisen aikana; toisessa taas painottuu julkinen, yleisesti hyväksytty tekstin merkitys, joka tavallaan jää jäljelle kun lukeminen on päättynyt. Rosenblatt korostaa, että eri lukijat voivat lukea yhden tekstin joko esteettisesti tai efferentisti ja sama lukija voi lukea saman tekstin eri tavalla eri yhteyksissä.

Lukuprosessi on se elementti, joka erottaa eri mallit kaikkein selkeimmin toisistaan. Bottom-up malleissa lukeminen ymmärretään seriaalisen prosessina eli lukija lukee kirjain kirjaimelta, sana sanalta ja tällä tavoin pikku hiljaa rakentaa merkityksen. Top-down malleissa prosessin kuvaus muuttui radikaalisti: lukija ei tarvitse tekstiä muuten kuin pieneksi vihjeeksi ennakoitiprosessiinsa. Goodmanin (1967) mukaan lukeminen on psykolingvistinen arvausleikki, jossa taustatiedot ja ennakointi ovat ensiarvoisessa asemassa. Interaktiiviset mallit puolestaan tuntuvat yhdistävän kaksi edellä mainittua mallia, sillä niissä lukeminen on alempien havainnointiprosessien ja korkeampien kognitiivisten prosessien yhteistyötä. Lukija siis käyttää sekä tekstiä että aikaisempia tietojaan ja on aktiivinen siinä mielessä, että hän pystyy valitsemaan mitä prosesseja kannattaa käyttää enemmän. Jos esimerkiksi tekstin asiasisältö on tuttu, voi luottaa enemmän taustatietoihinsa ja toisaalta jos asiasisältö on vieras, täytyy operoida enemmän lingvistisen muodon kanssa. Transaktionaaliset mallit näkevät lukemisen eri osatekijöistä koostuvana tapahtumana. Lukemisessa on aina mukana tietty lukija, tietty teksti ja lukeminen tapahtuu tietyssä kontekstissa tietyssä aikana. Ei siis ole kysymys yleistettävistä prosesseista, jotka olisivat yhteisiä kaikille lukijoille, vaan jokainen tapahtuma on ainutlaatuinen eri tekijöiden summa.

Yhteenvetona voisi sanoa, että **konteksti** on se tekijä, joka selvimmin erottaa yhtäältä tiukasti psykolingvistiset bottom-up, top-down ja interaktiiviset mallit ja toisaalta transaktionaaliset mallit toisistaan. Ensin mainituissa lukeminen on yksilön sisäinen prosessi, johon ulkoiset tekijät eivät vaikuta ja siksi lukeminen on tilanteesta toiseen samanlaista. Transaktionaaliset mallit puolestaan näkevät lukemisen kontekstuaalisena tapahtumana, joka vaihtelee tilanteesta ja lukijasta toiseen. Lisäksi kognitiivisissa prosessointimalleissa jokin lukutapahtuman elementti tuntuu aina olevan voimakkaampi kuin toiset. Bottom-up malleissa keskeisintä oli teksti itse; top-down malleissa informaatorakenne ja lukijan ennakoitiprosessit; ja interaktiivisissa malleissa informaatorakenne ja ylempien ja alempien prosessien interaktio. Transaktionaalisissa malleissa sen sijaan kaikilla elementeillä on samanarvoinen asema lukutapahtumassa, eikä mikään osan hallitse toista.

3 TIIVISTELMÄN MÄÄRITTELYÄ

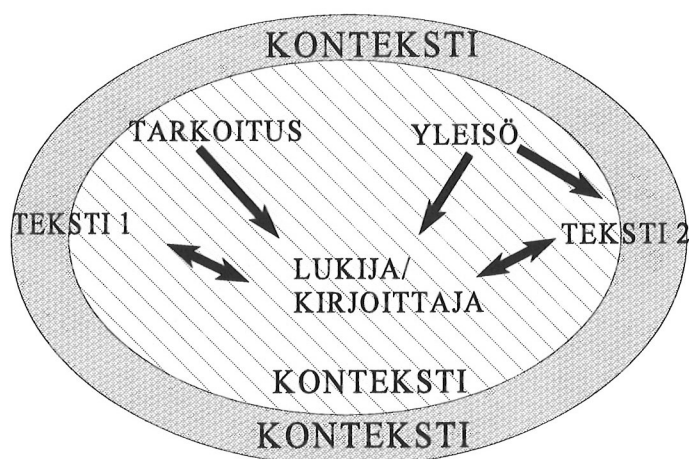
Aikaisempia tiivistelmätutkimuksia (esim. Brown ja Day 1983, Garner 1985, Kintsch 1990, Johns ja Mayes 1990, Stotesbury 1990, Sarig 1993) tarkasteltaessa kävi selkeästi ilmi, että tiivistelmä on liitetty lähes yksinomaan interaktiiviseen lukemisen malliin ja erityisesti Kintschin ja van Dijkin (1978) tekstin ymmärtämisen malliin. Kintsch ja van Dijk (1978) luovat mallissaan selkeän yhteyden lukemisen ja tiivistämisen välille. Mallin mukaan jokainen lukija tekee automaattisesti tiivistelmän lukiessaan. Mallin mukaan teksti koostuu semanttisista propositioista, joita lukija organisoii (esim. poistamalla tai yhteen liittämällä) hierarkiaksi. Ylimpänä hierarkiassa on tekstin makrorakenne eli tiivistelmä, joka sitten säilyy lukijan muistissa. Tiivistelmä on siis lukemisen lähes automaattinen ja väistämätön lopputulos. Koska lukeminen on kognitiivisten mallien mukaan lukijan oma sisäinen prosessi, johon kontekstilla ei ole vaikutusta, oletetaan myös, että lukeminen on aina samanlaista tilanteesta ja lukijasta riippumatta. Lukeminen on siis kognitiivinen taito, ja sen mukaisesti myös tiivistäminen on ympäristöstä riippumaton kognitiivinen kyky. Jos lukija on ymmärtänyt tekstin, hän osaa myös tiivistää sen. Tämän yhteyden takia tiivistelmän käyttöä luetun ymmärtämisen testaamisessa onkin pidetty perusteltuna: tiivistelmä on osoitus lukijan kyvystä ymmärtää teksti. Ajattelusta, että lukeminen on kognitiivinen taito seuraa, että kaikki lukijat lukevat samalla tavalla ja päätyvät samaan merkitykseen ja siten myös sekä tiivistäjä että tehtävän arvioija lukevat samalla tavalla ja heidän myös pitäisi päätyä samaan merkitykseen. Kognitiivisen lukemiskäsityksen mukaista tiivistelmätehtävää voitaisiin havainnollistaa seuraavan kuvion (Kuvio 1) avulla:



KUVIO 1. Tiivistelmä kognitiivisena taitona

Kognitiivisen käsityksen mukaan tiivistelmän kirjoittaminen on yksisuuntainen operaatio. Tiivistäjä lukee tekstin, joka sisältää kirjoittajan tarkoittaman merkityksen, ymmärtää tuon merkityksen käyttämällä maailmantietoaan tekstin prosessoinnissa ja lopulta tiivistää tekstin olennaisen sisällön. Tiivistäjä on siis päätenyt samaan merkitykseen kuin kirjoittaja ja siirtää tuon merkityksen sellaisenaan tiivistelmään. Tiivistäjä toimii lähinnä tekstin pintarakenteen transformoijana, koska syvärakenteessa olevan merkityksen täytyy säilyä muuttumattomana tiivistämisprosessissa.

Entäpä jos tiivistelmää tarkasteltaisiinkin hieman toisenlaisesta näkökulmasta? Entä jos lukeminen nähdäänkin kontekstuaalisena tapahtumana? Transaktionaalisen lukemiskäsityksen mukaan lukeminen on tilanteesta, tekstistä ja lukijasta riippuen aina vaihtelevaa ja erilaista. Myös tekstin merkitys ja ymmärtäminen ovat suhteellisia, lukutapahtuman eri osatekijöiden summa. Lukeminen ei ole kognitiivinen taito vaan pikemminkin kontekstuaalinen tapahtuma. Siksi tiivistämistäkään ei voida pitää automaattisena taitona. Lukija ei tee automaattisesti tiivistelmää tekstiä lukiesaan. Sen sijaan lukijalla täytyy olla tarkoitus lukea tiivistämistä varten ja voidakseen tehdä tämän päätöksen lukijan täytyy tietää, mitä hänen tiivistelmältään vaaditaan. Tiivistelmän vaatimukset taas määräytyvät aina kulloinkin kyseessä olevan kontekstin mukaan. Kuvio 2 havainnollistaa tätä kontekstuaalista tiivistelmätehtävää.



KUVIO 2: Kontekstuaalinen tiivistelmätehtävä

Tämän määritelmän mukaan tiivistäminen on sijoitettu kontekstiin. Tehtävän ympärillä on useita päällekkäisiä konteksteja, jotka vaikuttavat toisiinsa. Opettamisessa ja testaamisessa käytettävä tiivistelmä on sijoitettu laajempaan koulutukselliseen ja institutionaaliseen kontekstiin. Tämän

kontekstin sisällä voi kyseessä olla esimerkiksi testaustilanne tai tavallinen oppituntikonteksti. Lisäksi tehtävän ohjeet määräävät tarkemman tehtävän kontekstin. Kaikilla näillä on oma vaikutuksensa tiivistelmän kriteereihin, jotka täytyy aina määrittää kulloisessakin kontekstissa. Kontekstuaalisen määritelmän mukaan tiivistäjä on lukija/kirjoittaja, jolla on tehtävälle tietty tarkoitus ja yleisö. Nämä vaikuttavat myös tiivistelmän kriteereihin. Tiivistäen voisi sanoa, että tiivistelmä on yhdenlainen lukemis- ja kirjoittamistehävä, jolla on kontekstista johtuen hiukan erilaisia muotoja.

Jos tiivistelmä nähdään kontekstuaalisena tehtävänä, ei voida myöskään olettaa, että jostakin tekstistä on olemassa yksi ainoa oikea tiivistelmä. Tiivistämistehtävässä lukijan tulisi kuitenkin pyrkiä tulkitsemaan teksti sen "julkisen" merkityksen valossa, hakea asioita, joiden tärkeydestä useimmat lukijat ovat yhtä mieltä. Rosenblattin (1988) jatkumolla tiivistelmä sijoittuu efferentin lukemisen päähän. Tiivistettäessä ei siis haeta henkilökohtaisia elämyksiä tai tulkita tekstiä omien henkilökohtaisten tarkoitusten tai kiinnostusten mukaan. Teksti tulisi lukea ikään kuin kirjoittajan silmin. Tämä ei kuitenkaan ole lukijalle itsestään selvää vaan tiivistelmätehtävän tarkoituksen tulee selvittää tehtävän ohjeista. Se, ettei voi olla yhtä ainoa oikeaa tiivistelmää luonnollisesti vaikuttaa tiivistelmän arviointiin: ei voida olettaa, että arvioijan tulkinta on ainoa oikea. Arviointikriteerien täytyy siis antaa vapautta tulkintaan – tietyissä rajoissa.

4 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ TIIVISTELMÄSTÄ

Tutkielmaani liittyvään kokeiluun osallistuneilta opiskelijoilta kyseltiin heidän aikaisempia tiivistämiskokemuksiaan, niitä ohjeita joita he olivat tiivistelmän tekoa varten koulussa saaneet sekä heidän käsityksiään tiivistelmätehtävän tarkoituksesta ja hyvän tiivistelmän kriteereistä. Näin yritettiin valottaa tiivistelmästä kouluympäristössä vallitsevia käsityksiä. Suurin osa opiskelijoista oli tehnyt tiivistelmiä äidinkielen tunneilla, mutta vain alle puolet englannin kielen tunneilla. Vastaukset tiivistämisestä koskeviin kysymyksiin siis perustuvat lähinnä opiskelijoiden kokemuksiin äidinkielellä tiivistämisestä.

Ohjeet, joita opiskelijat olivat saaneet suomen ja englannin tunneilla koulussa olivat hämmästyttävän samanlaisia kaikilla opiskelijoilla. Vastaukset olivat melko yleisellä tasolla, mikä tietysti osittain johtuu siitä, että ne olivat muistinvaraisia. Joitakin yhteisiä piirteitä voi kuitenkin havaita. Vastauksia analysoidaan seuraavassa kolmen tekijän mukaan. Ensinnäkin ohjeet, jotka koskivat alkutekstiä; toiseksi se, mitä alkutekstille piti tehdä ja kuinka tiivistämisprosessia kuvattiin; ja kolmanneksi millä tavoin tiivistelmätuotosta kuvattiin.

Ensinnäkin opiskelijat lähestyivät **alkutekstiä** kuvaamalla sitä informaation sisältöä, jonka tulisi myös näkyä tiivistelmässä. Tätä sisältöä kuvattiin tyypillisesti termeillä tärkeimmät asiat, keskeinen sisältö, oleellimmat asiat tai pääasiat. Sitä, mikä ei saisi esiintyä tiivistelmässä kuvattiin *pik-kuseikoiksi, epäolennaisiksi asioiksi tai merkityksettömiksi asioiksi*.

Toiseksi lähes kaikki opiskelijat kuvasivat jollakin tavoin **tiivistämisen prosessia**. Opiskelijat kuvasivat kahta prosessia: miten informaation sisältöä käsiteltiin ja miten itse tiivistelmä tehtiin. Mielenkiintoista oli se, että lähes kaikki opiskelijat käyttivät samoja verbejä. Tekstin sisällön käsittelyn kuvaukseen käytettiin hyvin konkreettisia ja teknisiä verbejä *ottaa, etsiä, löytää, poimia* ja *karsia*. Sama teknisyys ja konkreettisuus oli ilmeinen ilmaisuihin, joilla kuvattiin tiivistelmän kirjoittamista:

- yhdistä pääkohdat
- muodosta pääkohdista teksti
- lyhennetään; täytyy lyhentyä
- asiat nidottava yhteen
- rakennettiin tiivistelmä
- muuttamatta merkitystä
- sanoma ei muutu
- säilyttää olennaiset asiat

Tiivistelmäproduktia puolestaan pidettiin ainakin jossain määrin omana tekstinään ja sitä kuvattiin seuraavasti:

- ymmärrettävä kokonaisuus
- selkeä ja johdonmukainen
- kirjoita lyhyesti ja ytimekkäästi
- lyhyempi kuin alkuteksti
- noin kolmanneksen lyhyempi

Yksi huomiota herättävä yksityiskohta esiintyi lähes jokaisen opiskelijan vastauksessa: tiivistelmä ei saisi sisältää suoraa kopiointia vaan tiivistäjän tulisi käyttää omia sanoja kirjoittamiseen.

- . . . , virkkeitä ei saa kopioida suoraan alkuperäisestä tekstistä vaan ne on muodostettava omin sanoin, . . .
- . . . kerro kuitenkin 'omin sanoin', ei siis alkuperäisen tekstin kopiointia.
- . . . tiivistä omin sanoin . . .
- Älä kopioi suoraan . . .
- . . . , ei omia lisäyksiä ja mielipiteitä, . . .
- . . . ettei tiivistelmä koostu tekstinpätkistä jotka vain napataan tekstistä ja liitetään yhteen. . . .
- Omia mielipiteitä ei lisätä. . .
- . . . , suora tekstin kopioiminen on kiellettyä.
- . . . , kerro omin sanoin. . .
- . . . , älä kopioi lauseita vaan esitä ne omin sanoin.
- . . . , ei suoria lainauksia tekstistä. . .
- . . . ei omaa tietoa. . .
- . . . kirjoittaa tiivistelmä omin sanoin, . . .

Opiskelijoiden saamat ohjeet tuntuvat olevan hyvin samansuuntaisia kognitiivisten lukemiskäsitysten kanssa. Heidän käyttämänsä ilmaukset ovat luonnollisesti metaforia, mutta samalla ne heijastavat opiskelijoiden suhtautumista tiivistelmään ja ehkä myös lukemiseen yleensä. Opiskelijoiden käsitykset puolestaan ovat heijastumia kouluympäristössä vallitsevasta yleisestä ajattelusta. Tiivistelmätehtävässä opiskelijat painottivat tekstin informaation sisältöä, jossa keskeisiä olivat pääasiat ja joiden lisäksi oletettiin olevan ikään kuin näkyvissä tekstissä ja siten poimittavissa. Verbit, joilla tiivistämistä kuvattiin näyttivät olevan hyvin teknisiä ja operaatiot näyttivät näin pinnallisilta. Asioiden oletetaan olevan tekstissä, josta ne voidaan löytää ja ottaa esiin. Löydetyistä pääasioista sitten rakennetaan tiivistelmä. Näytti siltä, että tiivistelmän oletettiin olevan pääasiassa pinnallinen operaatio ja tekninen taito, mikä tuntuu vastaavan Kintschin ja van Dijkin (1978) näkemystä tiivistämisestä.

Samalla kuitenkin tiivistelmä ymmärrettiin selvästi omana tekstinään: sen pitäisi olla koherentti ja selkeästi kirjoitettu. Saattaa olla, että äidinkielen tunneilla tiivistelmä ymmärretään selvemmin myös kirjoitustehtävänä ja opiskelijoiden kokemuksethan perustuivat lähinnä äidinkielen. Kognitiivisten näkemysten mukaisesti alkuperäisen tekstin pääasiat tulee säilyttää tiivistelmässä ja tiivistelmä pitäisi kirjoittaa tiivistäjän omin sanoin eli tiivistäjän tulisi tehdä vain pintatransformaatioita. Tämä sama näkemys oli selvästi havaittavissa opiskelijoiden vastauksissa.

Mitä tulee **tiivistelmätehtävän tarkoitukseen**, lähes kaikki opiskelijat yhdistivät tiivistelmän luetun ymmärtämiseen. Heidän mielestään tiivistäminen auttaa löytämään tekstin pääasioita, parantaa luetun ymmärtämistä, ja auttaa yleensä tiedon prosessoinnissa. Seuraavat vastaukset ovat esimerkkejä näistä käsityksistä:

- Ne auttavat etsimään tekstin pääasian ja teksti ehkä hahmottuu paremmin.
- Niillä opitaan erottamaan tekstistä olennaiset seikat ja kohdat.
- . . . Ehkä tarkoituksena on oppia erilaisten tekstien käsittelyä ja ymmärtämistä.
- Kehittää johdonmukaista ajattelua ja olennaisuuksien löytämiskykyä, kielissä auttaa tekstinymmärtämistä. . .
- Tiivistelmän tekemisessä katsotaan onko ymmärretty tekstin pääkohdat ja löydetty olennaiset asiat. . .

Joillakin opiskelijoilla tuntui olevan näköpiirissä tiivistelmän yleisö: tiivistelmä auttaa tiivistelmän lukijaa saaman nopeasti käsityksen alkutekstin sisällöstä tarvitsematta lukea koko tekstiä. Esimerkiksi,

- . . . Tiivistelmiä tehdään siis sen takia, että saadaan kaikkein olennaisin asia kaikkien nähtäväksi.
- Tiivistelmä on monessa tapauksessa helpompi ja nopeampi luettava kuin alkuperäinen teksti. Tiivistelmä antaa yleisluontoisen käsityksen aiheesta.
- Niiden avulla annetaan kuva jostakin tekstistä, ehkä jotta saataisiin lukijan kiinnostus heräämään. . . Ne ovat helppoja ymmärtää.

- Auttaa lukijaa välttämään 'turhan' tekstin kahlaamista, jos hän niin haluaa.
- Helpottamaan ja nopeuttamaan lukijan tehtävää.

Kirjoittaminen taas oli mielessä joillakin opiskelijoilla, sillä he pitivät tiivistelmän tarkoituksena sitä, että se opettaa muotoilemaan ajatuksia selkeästi ja lyhyesti. Seuraavat vastaukset havainnollistavat tätä:

- ... Samalla opitaan ilmaisemaan asioita lyhyesti ja ytimekkäästi.
- ..., jotta oma kirjoitustaito paranisi. . .
- ..., että ihmiset oppisivat ilmaisemaan asioita lyhyesti ja ytimekkäästi. . .

Opiskelijoiden raportoimat **hyvän tiivistelmän kriteerit** olivat hyvin samansuuntaisia kuin yleensä tiivistelmää koskevassa kirjallisuudessa esiintyvät kriteerit. Suurimmalle osalle hyvä tiivistelmä on sellainen, jossa on alkutekstin pääasiat, se on selkeä ja looginen, koherentti ja tiivis. Esimerkiksi,

- Pysyy pääasioissa ja on selkeä ja johdonmukainen.
- Hyvässä tiivistelmässä tuodaan esille selkeästi kaikki olennaiset asiat, mutta ei "tarpeetonta" asiaa. Hyvässä tiivistelmässä asiat on selkeästi ja helpotajuisesti esitetyt.
- Selkeä; helppolukuinen; lyhyehkö, mutta kaiken tärkeän kattava

Tiivistelmän tarkoitusta ja kriteerejä koskevat vastaukset antavat edelleen viitteitä kouluissa vallitsevasta suhtautumisesta tiivistelmätehtävään: tiivistelmä on osoitus lukijan kyvystä ymmärtää teksti. Opiskelijoiden mielestä tiivistelmän tarkoitus on parantaa luetun ymmärtämistä eli pääasioiden etsimistä. Näyttää siis siltä, että luetun ymmärtäminen yhdistetään pääasioiden löytämiseen ja tämä on se ymmärtäminen, jota koulussa painotetaan. Samoin kuin opiskelijoiden raportoimat ohjeet viittaavat käsitykset tiivistelmän tarkoituksesta ja kriteereistä siihen, että kognitiiviset käsitykset tiivistelmätehtävästä ovat vallitsevia koulussa.

5 LOPUKSI

Tiivistelmän käyttöä on yleisesti perusteltu sillä, että se on lukijan kognitiivinen kyky. Tämä tuo mukanaan joukon epämääräiseksi jääviä sääntöjä, jotka saattavat tiivistelmän kirjoittajasta näyttää omituisilta. Esimerkiksi pääajatus-käsite on usein epämääräinen: kenen pääajatuksesta on kysymys? Samoin omin sanoin kirjoittaminen saattaa tuntua merkityksettömältä säännöltä. Jos tiivistelmätehtävä ymmärretään lähes automaattisena kognitiivisena kykynä, ei tällaisilla säännöillä ole tiivistelmän kirjoittajalle merkitystä. Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että kognitiiviset näkemykset tiivistämistehtävästä ja sitä kautta lukemisesta yleensä ovat

keskeisessä roolissa kouluissa. Tiivistäminen nähdään pääasiassa teknisenä taitona. Tämä tuntuu olevan yleisesti lukemista koskeva vallalla oleva ajattelun suunta koulutuksellisissa konteksteissa. Lukemista käsitellään usein ainoastaan yksilön taitona tai taitokokonaisuutena ja luetun ymmärtämisessä painotetaan pääasioiden löytämistä muunlaisen lukemisen kustannuksella (ks. Barton 1994, Leki 1993).

Jos sen sijaan lähestytään tiivistelmää kontekstuaalisena tehtävänä ja yhtenä mahdollisena tapana lukea teksti, kriteereille tulee merkitys: tiivistettäessä lukijan tulee lukea teksti kirjoittajan silmin. Lukijan tulisi pyrkiä tekstin "julkiseen", useimpien lukijoiden hyväksymään merkitykseen, eikä siis tulkita tekstiä henkilökohtaisten tarkoituserien mukaan. Kontekstuaalisuuden tulisi luonnollisesti näkyä sekä kulloinkin kyseessä olevan tehtävän ohjeissa että opettaessa tiivistelmän kirjoittamista. Vieraan kielen lukemisen opetuksessa tulisi painottaa lukemisen kontekstuaalista luonnetta: ei ole yhtä ainoaa tapaa lukea tekstiä eivätkä kaikki lukijat lue samalla tavalla. Pääasioiden etsiminen on jossain kontekstissa paras tapa lähestyä tekstiä, mutta joskus onkin tarpeen hakea esimerkkejä tai jotain tiettyä yksittäistä tietoa. Joskus lukija voi hakea vahvistusta omalle mielipiteelleen, joskus taas etsiä vastakkaisia mielipiteitä. Aina ei ole kysymys tiedon hankkimisesta: myös elämyksien saaminen lukemisesta on tärkeää. Tiivistelmän kirjoittaminen tekstistä on siis vain yksi lähestymistapa tekstin monien muiden joukossa.

LÄHTEET

- Barton, D. 1994. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Brown, A. L. & J. D. Day 1983. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 22, 1–14.
- Carver, R. P. 1977–78. Toward a theory of reading comprehension and reading *Reading Research Quarterly* 13 (1), 8–63.
- Garner, R. 1985. Text summarization deficiencies among older students: awareness or production ability. *American Educational Research Journal* 22 (4), 549–560.
- Goodman, K. S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. In F. V. Gollasch (ed.) *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman. Vol I Process, theory, research*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 33–43.
- Goodman, K. S. 1994. Reading, writing and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell & M. Singer (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1093–1129.
- Gough, P. B. 1972. One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.) *Language by ear and by eye. The relationships between speech and reading*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 331–358.
- Harste, J. C. 1985. Portrait of a new paradigm: Reading comprehension research. In C. Avon (ed.) *Landscapes: A state-of-the-art assessment of reading comprehension research 1974–1984*. Final report Project USDE-C-300-83-0130, Indiana University, School of Education.

- Johns, A. M. & P. Mayes 1990. An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11 (3), 253–271.
- Kintsch, E. 1990. Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7 (3), 161–195.
- Kintsch, W. & T. A. van Dijk. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85 (5), 363–394.
- LaBerge, D. & S. J. Samuels 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6, 293–323.
- Lee, D. 1992. *Competing discourses: Perspective and ideology in language*. London: Longman.
- Leki, I. 1993. Reciprocal themes in ESL reading and writing. In J. G. Carson & I. Leki (eds.) *Reading in the composition classroom. Second language perspectives*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 9–32.
- Pitkänen-Huhta, A. 1996. *Summary task: A comparison of L2 and L1 performance*. Jyväskylän yliopisto. Englantilaisen filologian lisensiaatintutkielma.
- Rosenblatt, L. M. 1988. *Writing and reading: The transactional theory*. Technical Report No.13. Berkeley, Pittsburgh: Center for the Study of Writing. University of California and Carnegie Mellon University.
- Rumelhart, D. E. 1977. Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.) *Attention and performance VI*. Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance, Stockholm, Sweden, July 28–August 1, 1975, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 573–603.
- Sarig, G. 1993. Composing a study summary: A reading-writing encounter. In J. G. Carson & I. Leki (eds.) *Reading in the composition classroom. Second language perspectives*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 161–182.
- Smith, F. 1978. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stotesbury, H. 1990. *Finnish history students as 'liminal' summarizers on the threshold of academia*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Widdowson, H.G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1984. Reading and communication. In Charles J. Alderson & A.H. Urquhart (eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman, 213–226.

KIRJOITTAJA-MINÄ VENÄJÄNKIELISESSÄ TIETEELLISESSÄ TEKSTISSÄ

Marjatta Vanhala-Aniszewski
Jyväskylän yliopisto

References to the writer in Russian scientific texts

The paper deals with the different explicit and implicit expressions to refer to the writer in Russian scientific texts. The study is based on the principles of functional linguistics and discourse analysis. The data of the present study consists of 14 articles on linguistics. The results of the study show that in Russian scientific texts the writer does not refer to himself directly with the first singular person pronoun. Instead the author is often expressed by passive construction, or by the use of first person plural pronoun. By the frequent use of the inclusive 'we', the writer defocuses himself, but at the same time expresses his empathy and solidarity with the reader: by referring to the common knowledge he acknowledges the reader as an expert.

Key words: discourse analysis, scientific text, reference to writer

1 JOHDANTOA

Akateemisesta diskurssista on perustellusti tullut ajankohtainen tutkimuskohde. Kansainvälisen tieteellisen kanssakäymisen lisääntyessä nopeasti tarvitaan yhä enemmän eksaktia tietoa niin universaaleista kuin kulttuuri- ja kielikohtaisistakin tieteellisen viestinnän pelisäännöistä. Näiden sääntöjen ja normien tuntemus helpottaa uuden relevantin tiedon etsimistä ja hyödyntämistä sekä omien tutkimustulosten välittämistä muille. Tieteen kieltä on toki tutkittu paljon ja siitä on kirjoitettu eri kielillä lukemattomia monografioita ja oppaita. Useimmissa niissä päähuomio kiinnitetään muo-

dollisesti ”oikean” kielikoodin kuvaukseen, argumentaatiotapojen tai tekstirakenteen analyysiin. Formalistisen lähestymistavan rinnalle on myös akateemiseen diskurssintutkimukseen tullut funktionaalinen näkökulma, joka tarkastelee tieteellistä, niin puhuttua kuin kirjoitettuaakin tekstiä kielenkäytön kannalta (ks. esim. Luukka 1994, 1995). Kielenkäyttöä voidaan analysoida monista lähtökohdista, joista yhden tärkeän osa-alueen muodostavat kommunikaatioon osallistuvien keskinäiset vuorovaikutussuhteet. Tieteellisessä diskurssissa nämä interpersonaaliset suhteet realisoituvat tavoissa, joilla kirjoittaja viittaa – suorasti tai epäsuorasti – itseensä ja vastaanottajaan sekä muihin tieteen tekijöihin.¹

Venäjän tieteellisen kielenkäytön konventioita tunnetaan meillä, kuten yleensäkin lännessä, hyvin vähän. Tieteellistä tyyliä (научный стиль) on kuitenkin tutkittu yhtenä venäjän kielessä luokitelluista viidestä funktionaalista tyytilajista varsin perusteellisesti (ks. esim. Šanskij 1982; Kožin, Krylova & Odincov 1982). Suurin osa näistä tutkimuksista on perinteisesti keskittynyt kuvaamaan tieteen kielen formalistisia piirteitä ts. sen rakenteellisia ja sanastollisia tunnusmerkkejä. Funktionaalista, merkityksestä muotoon -lähestymistapaa venäjänkielisen tieteellisen diskurssin tarkasteluun on sovellettu vain muutamissa tutkimuksissa (Jasnickij 1985; Sokolovskaja 1985; Namsaraev 1993), samoin kuin varsinaisten vuorovaikutussuhteiden ilmaisukeinoja ja niiden frekvenssiä (Vanhala-Aniszewski 1996a, 1996b).

Tämän artikkelin tarkoituksena on analysoida, miten venäläisessä kirjoitetussa akateemisessa diskurssissa kirjoittaja viittaa itseensä. Tarkastelen, mikä on minän eri kielellisten ilmaisukeinojen pragmaattinen funktio ja frekvenssi. Lisäksi esitän tunnuslukuina, mikä on minä-viittausten osuus kaikista henkilöviittauksista ja kuinka paljon henkilöviittauksia on koko empiirisessä aineistossani yhteensä. Havainnollistan esimerkein keskeisimpiä pintarakenteita, joilla kirjoittaja-minä tuodaan esiin tai häivytetään kokonaan, ja yritän samalla pohtia syitä siihen, miksi venäjän kirjoitetussa tieteellisessä diskurssissa tekijää ei ilmaista suoraan juuri koskaan.²

Tutkimusta varten olen analysoinut 14 kielitieteellistä artikkelia, jotka on julkaistu venäläisissä alan aikakauslehdissä tai sarjajulkaisuissa viimeisen kymmenen vuoden aikana. Yhteensä aineisto sisältää 3275 lausetta,

¹ Kielen interpersonaalista funktiosta ks. esim. Halliday (1973), Vande Kopple (1988).

² Jasnickij (1985: 189) vertasi kirjoittaja-viittauksia kielitieteen, fysiikan ja biologian puhutuissa tieteellisissä teksteissä. Kaikissa teksteissä minä mainittiin eksplisiittisesti erittäin harvoin, joskin kielitieteessä hieman useammin kuin biologiassa ja fysiikassa. Erot eri tieteenalojen välillä olivat kuitenkin pieniä (vrt. myös Schröder 1992).

joissa henkilöviittauksia on 17,4 %:ssa.³ Koska empiirinen materiaali on näin pieni, ei sen perusteella voi tehdä pitkälle meneviä yleistyksiä. Jonkinlaisen kuvan se kuitenkin antanee venäjän kirjoitetun tieteellisen kielen minä-viittauksista. Täytyy tietenkin ottaa huomioon, että yksilölliset erot eri kirjoittajien tavoissa viitata itseensä voivat olla huomattavat. Tässäkin aineistossa jotkut tutkijat viittaavat itseensä melko usein, joskin johdonmukaisesti epäsuorin ilmaisukeinoin, kun taas jotkut eivät edes epäsuorasti mainitse itseään kertaakaan koko artikkelissa.

2 VUOROVAIKUTUS TIETEELISESSÄ TEKSTISSÄ

Tieteellisen tekstin ensisijainen tehtävä on tiedon, sisältöjen välittäminen. Koska teksti ja informaatio on tuotettu toisia ihmisiä varten, on kielenkäytöllä tässä viestintätilanteessa myös interpersonaalinen funktionsa, sosiaalinen tehtävä. Kielen sosiaalinen rooli näkyy vuorovaikutussuhteiden konkreettisina realisoitumina, dialogina mm. puhujan ja vastaanottajan välillä (ks. esim. Halliday & Hasan 1985; Luukka 1995). Tieteellisessä diskurssissa kirjoittaja yrittää vakuuttaa vastaanottajan esittämiensä faktojen ja väitteiden oikeellisuudesta, vaikkakin kielen struktuurin tasolla henkilöt jäävät usein implisiittisiksi. Pyrkimystä persoonan häivyttämiseen on selitetty mm. kohteliaisuusstrategialla: akateemisessa viestintätilanteessa on tärkeää säilyttää oman tiedeyhteisön edessä arvonanto, kasvot. Kasvoja (omia tai vastaanottajan kasvoja) uhkaavassa tilanteessa puhuja turvautuu suoran henkilöstrategian asemasta negatiiviseen kohteliaisuuteen, epäsuoraan strategiaan ja häivyttää itsensä ja/tai kuulijan (ks. Brown & Levinson 1987; Leech 1983; Myers 1989). Tieteellisessä diskurssissa tämä näkyy mm. siten, että esittäessään omia mielipiteitään, johtopäätöksiä ja arvioita, kirjoittaja turvautuu persoonattomiin rakenteisiin, esim. passiiviin, jotka etäännyttävät oman minän taka-alalle ja ikään kuin pienentävät hänen vastuutaan propositiossa esitetyn väitteen totuudellisuudesta. Tähän epäsuoraan henkilöviittausten strategiaan voi liittyä myös lieventelyä (lieventelystä ks. Markkanen 1991: 187–189; Luukka 1995: 99–109). Omien ajatusten ja tulosten esittäminen koetaan epävarmaksi verrattuna toisten tutkijoiden näkemyskykyyn, jotka ovat intertekstuaalisessa prosessissa muuttuneet jo varmoiksi tietolähteiksi.

Venäjän kirjoitettu tieteellinen teksti noudattaa varsin tiukasti tiettyjä strukturaalisia normeja. Niitä ovat mm. pitkät lauseet, joissa saattaa olla

³ Suomen vastaava henkilöviittausten osuus kirjoitetussa tieteellisessä diskurssissa on 18 %, kun taas puhutussa se on 16 % (Luukka 1995: 107). Venäläisestä puhutusta diskurssista ei ole kaikkien henkilöviittausten osalta numerotietoa.

useitakin sivulauseita ja upotuksia, partisiippi- ja gerundirakenteet tai kopulattomat lauseet monine perättäisine nominaalirakenteineen. Tieteellisissä teksteissä ensisijaista on pyrkimys ajatusten, abstraktien käsitteiden ja tosiasioiden objektiiviseen arvioimiseen sekä faktatiedon välittämiseen. Tästä on seurauksena, että kielenkäyttö on epäpersoonallista ja suoria henkilöviittauksia on niukasti. Kirjoittajan emotionaalis-ekspressiivinen suhtautuminen esitettäviin tosiasioihin ei tule rakenteissa tai sanastossa eksplisiittisesti ilmi (ks. Šanskij 1982: 202–203). Hyvin harvoin käytetään esimerkiksi verbejä, joilla kirjoittaja voi ilmentää itseään tiedollisessa roolissa (ts. välittää omia mielipiteitään, asenteita, arvoja jne.), vaikka ne voisivat olla omiaan aktivoimaan myös vastaanottajaa (Sokolovskaja 1985; Lazutkina 1994). Tämä tieteellisen yhteisön omaksuma hyvin formalistinen viestintätapa edellyttää luonnollisesti, että siihen osallistuvat tuntevat tarkkaan jäsenten keskinäisen sosiaalisen arvohierarkian ja myös käyttäytyvät sen kirjoittamattomien normien mukaisesti. Venäjällä tämä on johdonmukaista, sillä maassa on aina vallinnut syvä kunnioitus ja arvonto tiedettä ja sen saavutuksia kohtaan.

Tarkasteltaessa useiden eri kielten tai vain yhden tietyn kielen ja sosiokulttuurisen yhteisön akateemista diskurssia täytyy universaalien tieteellisten pelisääntöjen ohella ottaa huomioon myös kunkin yhteisön omat etnolingvistiset, historialliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät (Myers 1989; Mauranen 1992; Schröder 1992). Bahtin (mm. 1979: 281–289) on kirjoituksissaan korostanut toistuvasti, että tekstit ovat yhteisön vuorovaikutuksen tuotteita, joita ei voi analysoida irrallaan sosiaalisesta kontekstistaan. Ne elävät ja muokkautuvat yhteisön mukana. Venäläinen lingvisti Gak (1992: 80–81) vertasi puhujan ilmaisemista venäjän puhekielen dialogissa vastaavaan englantilaiseen ja ranskankieliseen ja huomasi, että viime mainituissa käytetään yksikön 1. ja 2. persoonamuotoa tapauksissa, joissa venäjässä varsin yleisesti turvaudutaan kolmanteen persoonaan tai persoonattomiin kiertoilmaisuihin. Jopa performatiivilauseissa pyritään häivyttämään puhuja ja käyttämään epäsuoria ilmauksia. Sama koskee vastaanottajaa, joka venäjänkielisessä dialogissa jää useammin taka-alalle ja on identifioitavissa ainoastaan kontekstista.

Minän ja vastaanottajan suoran ilmaisemisen välttämiseen lienee suuressa määrin vaikuttanut Venäjällä yli 70 vuotta vallinnut totalitaarinen yhteiskuntajärjestelmä, jossa suhtauduttiin torjuvasti yksilön roolin korostamiseen yhteiskunnan toiminnan eri tasoilla. Yksilön etuineen täytyi antaa tilaa kollektiiviselle hyödyllle, ja näin persoona, henkilö, ”epäpersoonallistettiin”. Tämä on heijastunut tietenkin myös tieteeseen. Neuvostoliiton aikana korostettiin tieteellisissä tutkimuksissa tiedeyhteisön ja sen kautta koko yhteiskunnan saavuttamia tuloksia, kollektiivista ansiota, vaikka tutkimuksen parissa olisi konkreettisesti puurtanut yksi ainoa henkilö. Kirjoittaja-

minä ilmaistiin ja ilmaistaan edelleenkin, kuten saamani tulokset todistavat, hyvin harvoin eksplisiittisesti yksikön 1. persoonan pronominilla tai verbin persoonapäätteen avulla. Useimmiten sen asemesta käytetään inklusiivista monikon 1. persoonaa, joka implikoi kollektiivisen tekijän.

Yhteiskunnallisen ja sosiaalisen tekijän suuresta vaikutuksesta kielenkäyttöön, mm. persoonan ilmaisemiseen, todistaa Laptevan (1995) tutkimus. Hän vertasi, miten vuosisadan alun ja tämän päivän venäjänkieliset tieteelliset tekstit eroavat toisistaan rakenteeltaan ja sanastoltaan ja pani merkille, että suorat minä-pronomilliset viittaukset olivat aikaisemmin paljon yleisempiä kuin nykyään. Kaiken kaikkiaan vuosisadan alun tieteellisessä diskurssissa esiintyi enemmän emotionaalisia, ekspressiivisiä, persoonallisia ja persoonaan viittaavia ilmauksia sekä verbejä.

3 KIRJOITTAJA-MINÄÄN VIITTAAMINEN

Kirjoittaja viittaa itseensä venäjässä monin morfologisin, syntaktisin, leksi-kaalisin ja semanttis-pragmaattisin keinoin. Hän voi käyttää suoraa viittaus-tapaa, ts. eksplisiittistä minä-pronominia (я) ja vastaavaa verbin finiittimuotoa tai pelkkää verbiä. Häivyttäessään minän hän turvautuu epäsuoriin viittauskeinoihin kuten monikon 1. persoonan *МЫ*-pronominiin ja verbi-muotoon tai vain verbiin, mikä on tavallisin keino viitata kirjoittajaan itseensä venäjässä. Muita viittaus tapoja ovat passiivi joko agentin kanssa (instrumentaalimuoto *МНОЙ/МНОЮ* tai ilman, jolloin konteksti implikoi minän tekijäksi, persoonaton rakenne, *АВТОР* ('tekijä') -substantiivia jne. Epäsuoria ns. persoonattomia tapoja viitata kirjoittajaan itseensä on venäjässä monenlaisia. Tutkitun aineiston minä-viittaukset esitetään määrällisesti seuraavassa taulukossa (Taulukko 1), johon on merkitty myös henkilöviit-tausten yhteinen osuus kaikista analysoiduista lauseista:

TAULUKKO 1. Kirjoittaja-minän ilmaisukeinot venäläisessä tieteellisessä tekstissä

Minän ilmaisukeinot	f	%
Minä-pron. ja/tai verbin persoonapäätte	14	5,5
Me: a) pronomini ja verbi	44	17,2
b) verbi	60	23,4
Passiivi	46	17,9
Persoonaton muoto, 'tekijä', yms.	92	36
Minä-viittauksia yhteensä	256	100
Henkilöviittauksia yhteensä	568	
Lauseita yhteensä	3275	

Taulukosta käy ilmi, että venäjässä kirjoittaja viittaa hyvin harvoin itseensä suoralla я ('minä') -pronominilla ja/tai verbin persoonamuotoa käyttäen (5,5%). Kun otetaan huomioon kaikki henkilöviittaukset, suorien minä-viittausten osuus koko aineistoon nähden puolittuu. Pronominia käytetään useimmiten silloin, kun on kysymyksessä kirjoittajan toiminnallinen rooli. Näin on esimerkiksi seuraavassa lauseessa:

- (1) В своих последних работах по синтаксису я больше внимания уделял пропозиционально-семантической, а не формально-грамматической стороне предложения.
'Viimeisimmissä töissäni *minä olen kiinnittänyt* enemmän huomiota lauseen propositionaalis-semanttiseen kuin muodolliseen kieliopilliseen puoleen.'

Konkreettisesta toiminnasta puhuessaan kirjoittaja voi siis käyttää suoraa persoonailmausta, koska sellaisen tilanteen kuvausta ei koeta kasvoja uhkaavaksi tekijäksi. Sen sijaan koko korpuksesta löytyi vain yksi esimerkki, jossa verbin ilmaisema toiminta toi esiin tutkijan tiedollisessa roolissa: henkilökohtainen mielipide tai johtopäätös ilmaistaan nöyrästi epäsuorin keinoin. Kirjoittajien välillä oli havaittavissa individuaalisia eroja; analysoitavien artikkeleiden toiseen ääripäähän kuuluu hyvin tunnettu rusisti, joka pitkäkössä artikkelissaan ei viittaa yhtään kertaa eksplisiittisesti itseensä ja epäsuorastikin vain pari kertaa. Toista äärimmäisyyttä edustaa nuori lännessä työskentelevä venäläinen tutkija, joka käyttää minä-pronominia toistuvasti, mutta jonka teksti antaa "epävenäläisen" vaikutelman.

Kuten Luukka mainitsee (1995: 109), joidenkin verbien leksikaaliseen merkitykseen sisältyy jonkin asteinen vaatimattomuus, jopa vähättely. Näitä verbejä käytetään johdannossa selostettaessa tutkimuksen tavoitteita tai päätännössä arvioitaessa tuloksia. Venäjässäkin on oma yrittää-verbi, пытаться, jonka varsinainen merkitys on 'yrittää tosissaan olematta kuitenkaan varma onnistumisesta':

- (2) Н.Ю. Шведова высказала остроумную идею о квазисубъектном статусе предложной фразы.. В настоящей статье я *попытаюсь* развить эту мысль..
'N.J. Švedova on esittänyt oivallisen ajatuksen prepositiolausekkeen kvasisubjektillisesta luonteesta.. *Minä yritän* tässä artikkelissa kehitellä ajatusta eteenpäin..'

Taulukon tulokset kertovat edelleen, että eksplisiittisen minä-pronominin asemesta venäjässä kirjoittaja turvautuu useimmiten epäsuoraan strategiaan itseensä viitatessaan. Näistä epäsuorista viittauksista lähes puolet ilmaistaan **monikon 1. persoonan muodolla** joko *мбл* ('me') -pronominilla yhdessä verbin persoonamuodon kanssa (3) tai pelkällä verbillä:

- (3) Вот *мы* и *попытались* показать, что процессы речевой деятельности — это не только движение по вертикали..
'*Me yritimme* osoittaa, että puheen tuottaminen ei ole pelkästään vertikaalista liikettä..'

Pronominillisen ja pelkän verbi-ilmaisun välillä on havaittavissa sama pragmaattinen ero kuin suomen kielessä käytettäessä passiivia me-pronominin kanssa tai ilman. Pronomini fokusoii enemmän henkilötekijää, lisää kollektiivisuuden tunnetta sekä yhteenkuuluvuutta siihen tiedeyhteistöön, jonka jäsen kirjoittaja on. Pelkkiä verbimuotoja käytetään venäjässä hieman enemmän kuin verbiä ja pronominia, esim.:

- (4) Возьмем для примера русские конструкции типа *Ветром перевернуло лодку* и *спросим*: что здесь такое - *ветром*: название субъекта?..
'*Otamme* [= otan] esimerkiksi venäjän kielen rakenteen *Vene kaatui tuulen voimasta* ja *esitämme* [= esitän] kysymyksen: mikä *tuuli* on: subjektiko?..'

Koska monikon 1. persoonan muotoa käytetään venäläisessä tieteellisessä diskurssissa hyvin paljon myös kehoituksena vastaanottajalle yhteistoimintaan, voi kirjoittaja joissakin tapauksissa, kuten lauseessa (5) tarkoituksellisesti jättää epäselväksi, viittaako hän vain itseensä vai myös vastaanottajaan:

- (5) *Рассмотрим* некоторые проявления имплицитной деятельности.
'*Tarkastelkaamme* [tarkastelen?] joitakin implisiittisen toiminnan ilmentymiä..'

Tällainen inklusiivinen me-muodon käyttö on hyvin tyypillistä venäläiselle akateemiselle diskurssille⁴ (ks. Komte 1990). Se lisää solidaarisuutta kirjoittajan ja lukijan välille ja on osoituksena kirjoittajan sympatiasta lukijalle;

⁴ Tässä tutkimuksessa olen ko. tapaukset laskenut me-henkilöviittauksiin, en minäviittauksiin.

näin hän ikään kuin ottaa lukijan osalliseksi ongelmien pohdintaan ja ratkaisuihin.

Passiivia käytetään viittaamaan minään huomattavasti harvemmin kuin monikon 1. persoonaa (ks. Vanhala-Aniszewski 1992). Venäjän passiivi on persoonainen, ja siinä agentti-tekijä voidaan pintarakenteessa ilmaista instrumentaalisijassa olevalla konstituentilla. Minä-agentillisiä lauseita löytyi aineistosta vain muutama. Enemmistö passiivilauseista oli agentittomia, joissa ainoastaan konteksti implikoi, että tekijä on kirjoittaja itse. Tällaisina implikaattoreina voivat olla mm. deiktiset ja metatekstuaaliset elementit *здесь, тут, выше, ниже* ('tässä', 'edellä', 'myöhemmin, jäljempänä'), jotka viittaavat kirjoittajan omaan tekstiin, esim.:

- (6) Вместе с тем речь идет, как уже *было сказано выше*, о двух различных категориях.
'Kysymyksessä on, kuten *edellä mainittiin*, kaksi erillistä kategoriaa..'
- (7) *Здесь отмечались* только те слова, коннотация которых национально-специфична..
'*Tässä käsiteltiin* vain sellaisia sanoja, joiden konnotaatioon vaikuttavat kansalliset erityispiirteet..'

Passiivin suosio tieteellisissä teksteissä on luonnollista, koska se mahdollistaa muun kuin subjektin noston primaarisiksi elementiksi temaattiseen asemaan. Tekijä jää faktojen primaarisuuden tieltä sofistikoituneesti takalalle.

Persoonattomat rakenteet, joissa persoonattomaan verbimuotoon voi liittyä datiivilla ilmaistu tekijä, ovat hyvä esimerkki lieventelystä:

- (8) *Сейчас мне представляется* уместным подкрепить этот тезис, остановившись на некоторых особенностях русских условных конструкций..
'Nyt *minusta tuntuu*, että on paikallaan osoittaa tämä väittämä todeksi esittelemällä muutamia venäjän kielen ehtolauseiden erityispiirteitä..'

Persoonattomista rakenteista yleisimpiä ovat deonttista modaalisuutta ilmaisevat modaalisanat *следует, надо, нужно, можно*, ('pitää', 'on tehtävä jotakin', 'saa', 'voi'), esim.:

- (9) В заключение *можно обобщить* типы различий между членами предложения на уровне грамматической структуры предложения.
'Lopuksi *voi/voidaan* tehdä yhteenveto lauseenjäsenten välisistä eroista, jotka ovat havaittavissa lauseen rakennetasolla..'

Näiden rakenteiden melko suuri osuus kaikista minä-viittauksista osoittaa, että omien ajatuksien ja johtopäätösten esittäminen koetaan hyvin usein epävarmana tilanteena. Näin ollen persoonaton rakenne, joka epäsuoran minä-viittauksen tai kontekstin avulla kuitenkin implikoi kirjoittajan, on

sopivan neutraali ilmaisemaan myös tieteen pelisääntöjen edellyttämää nöyryyttä.

Kirjoittajan persoonaan viitattaessa käytetään venäjässä myös автор ('tekijä') -**substantiivia**, joka esiintyy aktiivilauseessa subjektina ja passiivilauseessa instrumentaalimuotoisena agenttina. Etenkin johdantoluvuissa kirjoittajan näyttää joissakin tapauksissa olevan helpompi kertoa tutkimusprosessin vaiheista tekijä-ilmausta käyttäen. Muissa osissa tekstiä sitä ei juurikaan esiinny. Esim.

- (10) Автор видел свою задачу в ознакомлении читателя с кругом идей, а не имен. Поэтому было сочтено возможным обойтись без обычного библиографического аппарата.
'Tekijä on pyrkinyt esittelemään lukijalle erilaisia katsantokantoja, ei henkilöitä. Niinpä katsottiin parhaaksi jättää pois tavanomaiset lähdeviittaukset.'

Kirjoittaja ikään kuin tarkastelee itseään ja toimintaansa sivusta. Tieteen etiikan mukaisesti tärkeintä on korostaa tutkimuksen tavoitteita ja päämääriä, joista lukijan toivotaan kiinnostuvan, ei tutkimuksen tekijää.

4 LOPUKSI

Analyysi osoittaa, että venäläisessä akateemisessa diskurssissa kirjoittajaa ei ilmaista juuri lainkaan suoraan minä-muodolla, vaan persoona häivytetään monikon me-muodolla, passiivilla tai persoonattomilla rakenteilla. Näistä epäsuorista ilmaisukeinoista eniten käytetään me-muotoa. Inklusiivisen monikon 1. persoonan ('me tutkijat') suosio voi selittyä kirjoittajan intentiolla välttää yksilön liikaa korostamista kollektiivisesti orientoituneessa yhteiskunnassa, jonka yleisiä viestintätapoja luonnollisesti myös sen alayhteisöt noudattavat. Samalla kun me-muoto häivyttää yksityisen minän taka-alalle, se kuitenkin sallii kirjoittajan hoitaa positiivisia sosiaalisia suhteita itsensä ja vastaanottajan välillä yhteisyyden luomiseksi. Mielenkiintoista on, että me-muotoa (ei minä-muotoa) käyttävät suuressa määrin myös varttuneet ja auktoriteettiasemassa olevat "suuret" lingvistit, joiden ei tarvinne enää ajatella kasvojen menetystä. Tämä osoittaa, että venäjän tieteellisessä diskurssissa vuorovaikutussuhteiden, mm. minän ilmaisemisessa heijastuu monien universaaleina pidettyjen piirteiden lisäksi maan kulttuurin ja historian vaikutus.

LÄHTEET

- Bahtin 1979 = Бахтин М.М. 1979. *Эстетика словесного творчества* Москва: Искусство.
- Brown P. & Levinson S. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: University Press.
- Gak 1992 = Гак В.Г. 1992. Сопоставительная грамматика. *Филологические науки* 3, 78–90.
- Halliday M.A.K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. & R. Hasan. 1985. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Jasnckij 1985 = Ясницкий Ю.Г. 1985. Способы выражения авторского "я" в устной научной речи. Teoksessa O.A. Лаптева (toim.) *Современная русская устная научная речь*. Том 1. Красноярск, 187–202.
- Komte 1990 = Комте М. 1990. Употребление местоимения "мы" в современном русском языке. *Русистика* 4, 18–25.
- Kožin & Krylova & Odincov 1982 = А.Н. Кожин & О.А. Крылова & В.В. Одинцов. 1982. *Функциональные типы русской речи*. Москва: Высшая школа.
- Lapteva 1995 = Лаптева О.А. 1995. Как пишут ученые. *Культура речи* 2, 55–62.
- Lazutkina 1994 = Лазуткина Е.М. 1994. К проблеме описания прагматических механизмов языковой системы. *Филологические науки* 4, 56–65.
- Leech G. 1983. *Principles of pragmatics*. London and New York: Longman.
- Luukka M-R. 1994. Minä, sinä, hän – tieteellisten tekstien ihmissuhteet. *Virittäjä* 1, 25–43.
- Luukka M-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylän yliopisto.
- Markkanen R. 1991. Metadiscourse in Intercultural Communication. *VAKKI-seminaari XI. Vöyri 9.–10.2.1991*. Vaasa, 186–194.
- Mauranen A. 1992. *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Frankfurt am Main.
- Namsaraev 1993 = Намсараев В. 1993. *Хеджинг в русских научных статьях по социологии*. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintutkimus. Vaasan yliopisto.
- Myers G. 1989. The Pragmatic of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, vol. 10, No 1, 1–35.
- Šanskij 1982 = *Стилистика русского языка*. 1982. Под ред. Н.М. Шанского Ленинград: Просвещение.
- Schröder H. 1992. Diskurssin, kulttuurin, paradigman ja kielen vuorovaikutus tieteellisessä tekstissä. Teoksessa R. Korhonen, M. Kusch & H. Schröder (toim.) *Lopussa teksti*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 169–205.
- Sokolovskaja 1985 = Соколовская Т.Д. 1985. Отражение адресованности УНР в содержании сообщения и его языковой форме. Teoksessa O.A. Лаптева (toim.) *Современная русская устная научная речь*. Том 1. Красноярск, 168–186.
- Vande Kopple W. J. 1988. Metadiscourse and the recall of modality markers. *Visible Language*, vol. XXII (2/3), 232–267.
- Vanhala-Aniszewski 1992 = Ванхала-Анишевски М. 1992. *Функции пассива в русском и финском языках*. Jyväskylän yliopisto.
- Vanhala-Aniszewski 1996a = Ванхала-Анишевски М. 1996. Интерперсональные отношения в русской письменной научной речи. В сборнике в честь 80-летия акад. Н.Ю. Шведовой (в печати).
- Vanhala-Aniszewski 1996b = Ванхала-Анишевски М. 1996. К вопросу об интерперсональной и текстовой функциях пассива в русской научной речи. Teoksessa N. Baschmakoff, A. Rosenholm & H. Tommola (toim.) *Aspekteja. Slavica Tampereusia* V. Tampere 1996, 355–369.

LEXICAL FACTORS IN ENTRANCE EXAMINATION COMPOSITIONS

Maarit Mutta

University of Turku

The article deals with the vocabulary in compositions written by examinees participating in a university entrance examination. The corpus consisted of 50 compositions (c. 20 % of all compositions), which were analysed both quantitatively (e.g., for lexical variation), and qualitatively (e.g., for lexical mistakes). The results indicate that lexical individuality seems to be a central factor in predicting the evaluation of the composition. Also, the male examinees seemed to succeed proportionately better in the exam than the female examinees. The findings suggest that lexical factors are central for writing skills. Therefore, it also seems reasonable to suggest that vocabulary should be given more attention in foreign language teaching.

Key words: English as a foreign language, language learning, composition, vocabulary

1 INTRODUCTION

The capacity of communicating, whether in one's mother tongue or in a foreign language, is common to all human beings. It is generally supposed that there exists an innate Universal Grammar which enables the individuals to learn their first language as children. Later on, the native language knowledge and general problem-solving systems are used in order to learn other languages (Bley-Vroman 1989: 41–51). In both cases, language learners need not only grammatical competence, but also vocabulary to be able to communicate.

Although it is important to know the grammatical rules of a language, it is equally essential, perhaps more essential, to have a good command of

the appropriate vocabulary. Vocabulary plays a central role in both language production and comprehension (Mäkipää 1994: 19). Especially adult second language learners may become frustrated if, due to a lack in vocabulary, they are not able to express their ideas as freely and easily as they want to. This was one of the reasons for examining the significance of vocabulary knowledge in a special corpus.

The purpose of the present study was to examine the vocabulary used in compositions which were a part of the entrance examination of the Department of English at the University of Turku in 1994. The aim of the study was to measure the degree of correlation between various linguistic factors and the success of the candidates in the examination. This way of studying the lexical factors gave a more complete picture of the lexical richness of the compositions than studying, for instance, lexical errors only. In this way, more accurate information on the examinees' vocabularies and, more precisely, on their variability, density, and originality could be gained. However, also the examinees' errors in vocabulary use were studied in order to throw light on the issue of second language vocabulary acquisition. For the same purpose, the overall nature of the vocabulary of the examinees was studied, and moreover, also the differences between male and female examinees were explored.

The corpus consisted of 50 compositions written in the entrance examination (c. 20% of the total number of compositions written in the exam). The examinees had been allowed to choose between two books when preparing for their examination: one was *Kingdom by the Sea* by Paul Theroux, which tells about the travels of an American in Great Britain, and the other one was *Blue Highway* by William Least Heat Moon, which is a description of the United States of America written by an American Indian. The examinees were told to write an essay (maximum 500 words) on the following topic: *How is the author's perspective on the society he is describing affected by his status as a semi-outsider (American, Indian)?* The essays that were chosen for the corpus dealt with two different books, but, as the subject of the books was similar, and as all examinees had the same topic, there was little, if any, difference in vocabulary use in this sense.

In the present article, the terms **vocabulary**, **lexis** and **lexicon** will be used interchangeably when talking about the learners' use of words. Furthermore, I will also use the terms **foreign** and **second language** interchangeably. Throughout this article, the pronoun **he** is used to refer to the word **learner**.

2 WRITTEN LANGUAGE, INTERLANGUAGE AND VOCABULARY

First, the concept of written language versus oral language use will be discussed. As the channel through which the message passes is different, the process of producing a message may also be seen as different. When producing a written message, the sender is able to plan it more carefully. Normally, a written message also seems to be lexically denser than an oral message, and also, its role can be seen in terms of conveying information (Brown & Yule 1989: 13–15). As the sender is not able to refer to objects with extralinguistic means, he obviously has to be more precise about his vocabulary in order to be able to get his message across adequately. Also, as there is no possibility to gain direct feedback on a written text, the writer must also be more explicit than the speaker, a sender of an oral message (Linnarud 1986: 12). The writer must also consider the purpose of the message, the requirements of the task, and the intended audience (Frederiksen & Dominic 1981: 1–3, 18–19). In the present study, we deal with an entrance examination composition. In other words, it may be hypothesized that the aim of the composition writer is to write as good an essay as possible, at the same time writing both comprehensible and native-like English.

The concept of interlanguage (IL) is another issue involved in studying second language composition. IL, that is, learner language, can be seen as a series of phases towards the mastery of the target language. The learner language is systematic, but it is also unstable in the sense that it changes over time (cf. Corder 1975: 158–163; Selinker 1975: 31–32). The changes may be systematic (i.e., predictable) or non-systematic (i.e., random and unpredictable) (Ellis 1992: 75–76). One important aspect of second language acquisition (SLA) is the existence of errors. Until recently, errors were among the main concerns of the SLA research but nowadays, errors are regarded as an inevitable and necessary part of learning. The errors indicate to the teacher when more teaching is needed, and also, the correction of errors enables the learner to discover the correct word or grammatical rule (Corder 1975: 169–170). However, the study of errors is not sufficient, and more effort is needed to examine learners' production in the overall context. Today, learners' communicative competence, which includes both grammatical competence (i.e., linguistic competence) and situational competence (i.e., pragmatic competence) is seen as the main objective of language teaching (Leino 1980: 172).

It is not always unproblematic to communicate in a foreign language. Learners may have to use different types of communicative strategies to get their message across. Tarone (1980) has studied some communicative

strategies learners have been observed to employ. The three main categories are paraphrase (e.g. *airball* for *balloon*), transfer (e.g. *balon* for *balloon*), and avoidance (e.g., the learner stops in mid-utterance) (see also Larsen-Freeman & Long 1992: 126–127). To compare with, Faerch, Haastrup & Phillipson (1984: 154–162) have divided language production strategies of learners into two main groups: achievement and reduction strategies. Thus, Tarone's paraphrase and transfer could be regarded as achievement strategies, and avoidance as a reduction strategy.

For the purpose of the present study 'word' was defined according to an orthographic definition: "a word is any sequence of letters which is bounded on either side by space" (Faerch et al. 1984: 77). To be able to use the computer program **WordCruncher** in the analysis, some lexical items that were closely linked but not conventionally written as one word, were also counted as one item. Thus, for instance, compound words (e.g. *summer camps*), complex prepositions (e.g. *because of*) and complex pronouns (e.g. *each other*) were counted as one word.

Several studies have indicated that a person can understand a language even though he is not able to produce it, and, also, that language can be understood even though all its grammatical rules are not known. This is possible because of the command of vocabulary (Takala 1989: 4). Thus, vocabulary has also become to play a significant part in foreign language learning and teaching. Its role is also strengthened by the fact that errors in vocabulary use are considered to be more disturbing for comprehension than grammatical errors (Carter 1987: 145). In learning and teaching a foreign language, however, we will have to remember that the use of vocabulary, or grammar, may still be inadequate in comparison with the standards of native speakers. Of course, the aim of foreign language learning is not necessarily to achieve native-like production. This is rarely appropriate and may simply not be attainable by most learners. Normally, the aim of foreign language learning and teaching could be seen as guaranteeing that communication is adequate enough.

3 METHODS

WordCruncher is a simple computer program that allows the user to retrieve and manipulate data from text files in a number of ways. For instance, one can study a word in its context, or, one can have such statistical reports as z-scores, the number of words and their frequency distributions. On the basis of the elementary analysis done by the **WordCruncher** program, more detailed analyses were carried out. To study the correlation between the evaluation of the exam (= points) and the vocabulary use in the compositions, **Pearson's product-moment correlation coefficient (r)** (cf.

Vahervuo & Kalimo 1975: 121–131) was used. For the statistical significance of the correlations, Mialaret's table of the significant values or r (1991: 290) was referred to.

In my analysis, I relied largely, but not exclusively, on Moira Linnarud's methods, as apparent in *Lexis in composition* (1986). The lexical factors that were calculated included:

1. Number of words per composition (W/C)
2. Lexical variation (LV)
3. Lexical density (LD)
4. Lexical individuality (LI)
5. Lexical sophistication

The number of the words was counted by **WordCruncher** but in order to be able to calculate the other features, a distinction between grammatical words (i.e., functional words, functors or empty words) and lexical words (i.e., full words or content words) had to be made. Here, I used the distinction made by Ronald Carter (1987: 8). As the latter class carries a higher information content and is syntactically structured by the former, it is the lexical words used in the compositions that give valuable information on the examinees' ability to use vocabulary.

For calculating the **lexical variation** of the compositions, Linnarud's formula (1986: 46–47) was used. Normally (e.g., in corpus studies) the type/token ratio includes all words. In this study, only the lexical variation was focussed on. Therefore, a high degree of LV implies that there is little repetition of lexical words. Contrary to Linnarud (1986), I also adjusted the LV percentage to the length of the compositions. **Lexical density** is the percentage of lexical words out of the total number of words in a text. It thus reveals how dense a composition is, i.e. how much information it gives. Linnarud (1986) refers to Ure's (1971) figures which indicate that texts without interaction (e.g., compositions) should have a LD of 40% or more – if written by native speakers. **Lexical individuality** indicates the originality of the lexis of each composition, whereas **lexical sophistication** shows the level of difficulty of the vocabulary used. Linnarud's formula (1986: 44) was used to calculate lexical individuality. This means that the percentage of lexical words unique to the writer (in the entire corpus of 50 texts) out of the total number of lexical words in the composition in question was calculated. For studying lexical sophistication, Linnarud used Thorén's (1976) method, where items of vocabulary are listed according to the school grade they are supposed to be introduced in. This could not be done here. Instead, the examinees' vocabularies were compared with the word frequencies given by Hofland & Johansson (1982).

4 RESULTS

The results of the analysis showed that female examinees used a higher number of words in their compositions than male writers. Female writers also divided their texts into more paragraphs than male examinees. Male examinees used five to 20 sentences in their essays, whereas female writers used as many as five to 39 sentences. Those examinees who produced the highest number of words also had the other criteria above average (e.g., the number of paragraphs). Thus, the general trend seemed to indicate that the more words the examinee wrote, and the better he organized his text into paragraphs and sentences, the better grade he got. The correlation between the number of words and evaluation of the essay also supported this result. All the correlations between various lexical factors and the score of the essay (= highest points/max 20), of the whole exam (=four parts/max 70), and of the final result (=exam + background points/max 100) can be seen in Table 1.

TABLE 1. Correlations between the lexical factors and the success in the exam.

	Essay	Exam	Result
W/C	.58	.45	.34
LV	-.15	-.06	-.03
LV/W	-.43	-.41	-.23
LD	.21	.20	.31
LI	.46	.47	.31

Lexical variation and lexical variation adjusted to the length of the essay were the only factors in this corpus that had negative correlations with the success of the candidate. However, negative correlations were to be expected, as it is more difficult to avoid repetition in longer compositions than in shorter ones. Thus, although the LV percentage did not give very interesting information about the vocabulary, and did not indicate much about its real quality, it nevertheless indicated that it was somewhat limited. There were no particular differences between male and female examinees.

As stated above, lexical density indicates the amount of information carried by the composition. Generally, in a written task, the number of lexical words exceeds the number of grammatical words. According to Linnarud (1986) and Ure (1971), the percentage of the lexical words at the native-speaker level in a task like this should be over 40. But, as Linnarud

(1986) adds, once this level is passed, the success will not increase automatically. In my corpus, all the examinees reached this level. This does not imply, however, that they could be regarded as native-like composition writers. And, since there is little statistical information about how the native speakers actually use vocabulary in a composition, the hypothetical 40% level may in fact be rather unreliable.

There were differences between male and female examinees: 94% of the male examinees had a LD percentage between 52.1 and 58 whereas the LD percentage of the female examinees was more evenly divided between 48.7 and 60.1. This was also the only case when the correlation increased when the background points were included in the calculation. The background points were given to the examinees on the basis of their results in the Finnish matriculation examination: their grade in the English exam and their overall score in the exam were taken into account. As the matriculation examination is often regarded as a test of all-round education, it would seem reasonable to argue that good general knowledge of different subjects facilitates the learning of information-containing words.

Lexical individuality is a highly interesting factor because it throws light on the quality of the compositions in more detail. Here, the results show that male examinees succeeded proportionately better than females. The males seemed to use more original lexis than the females. This factor also correlated significantly with the grade of the essay: whenever the examinee had obtained a high score in the essay, he generally had a fairly high LI percentage.

To study lexical sophistication, the 20 most frequent words of the present corpus were examined and compared to the equivalent words in Holland & Johansson (1982). Eight of the first ten words were same, and, furthermore, four had exactly the same rank (i.e. *the, and, is, it*). Further down the list, the percentage of the same words was smaller. The usage of the most frequent words in the compositions followed the general trend up to the tenth rank but after that, the subject of the essay seemed to influence the choice of words. Linnarud (1986) has argued that the more original the text is, the higher level of sophistication it has. In order to study this argument in my corpus, I examined eleven compositions in more detail. I divided the most frequent words of the Holland & Johansson (1982) corpus into four groups according to their rank number, and then compared the words of the eleven compositions with these four groups. Ten compositions had the largest number of unique words, but in one the words that seemed unique were due to orthographical errors (see Appendix).

On the whole, the male examinees succeeded proportionately better in the essay, and this seemed to be closely connected with lexical individuality. When the correlations between the different linguistic factors (see Table 2) were examined, it was found that lexical individuality is a central

factor in predicting the evaluation of the composition. This has been suggested also by Linnarud (1986). Also, LI seems to be closely related to lexical sophistication. Thus, it was possible to see the same trend in the compositions as Linnarud (1986) did, viz. in a highly original composition the vocabulary is also less common.

TABLE 2. Correlations between various lexical factors.

	W/C	LV	LV/W	LD	LI
W/C		-.61	-.68	-.08	.20
LV			.57	.14	.36
LV/W				-.05	-.20
LD					.44
LI					

In addition, the lexical errors of the composition were examined. As all examinees were non-native speakers of English, the language they used could be seen as a sample of different 'interlanguages'. By far the most frequent errors, or, mistakes, were orthographical lapses. In some cases, it was obvious that the examinee did not know the correct form. Some errors also seemed to have been caused by the exam situation that might have made the examinees nervous and less attentive; sometimes the errors seemed to have been caused by carelessness.

The errors could be divided into two main groups: **errors in form** and **errors in meaning**. Errors in form included such cases as the use of a wrong verb form (e.g., singular instead of plural), incorrectly used prepositional construction or syntactic structure (e.g., *open for the world to laugh and criticize at*), or various blends (e.g., *high-blooded pro warm-blooded/high blood pressure*). Errors in meaning were more difficult to detect. Generally, they seemed to have been caused by selecting a wrong word. For example, when an examinee wrote that *Paul Theroux's book is full of stories about the way the old people spend the rest of their lives, short cuts from the chats with the people on the trains travelling who knows where...*, the word he probably had intended to use is *glimpses* or *excerpts*. My results also seemed to support the assumption that a large number of errors has a damaging effect on the evaluation - in case they occur in a short composition.

When the vocabulary use was examined in the overall context of the composition design, some general observations could be made. The more coherent the text was and the more paragraphs it included, the better score the examinee obtained. Furthermore, the writers who seemed to have accepted the author's opinions at face value also seemed to have gained

lower points, whereas those who analyzed, or even criticized, the book and discussed its merits and faults, were rewarded with higher points. There was no remarkable difference between male and female writers when the composition was judged as poor, but in essays that received a higher score there was one difference. In these, the male writers particularly seemed to have strayed further away from the original text, and thus stood out from the mass more easily. This divergence is also probably one reason for their more original vocabulary, and, thus, for their better success in the essay part of the exam.

On the basis of the present corpus, some tentative generalizations of the learner language use in compositions can be made. For example, it was rare for the examinees to incorrectly use expressions that had been thoroughly learnt (e.g., included in textbooks at school), or, to be mistaken in the expressions that are similar in Finnish (e.g. *on the one hand – on the other hand, the other side of the coin*). Expressions in which the English usage differs from Finnish caused more problems. The problems may be due to mother tongue interference, or, simply inadequate lexical knowledge of the target language (e.g. *to go behind the curtains; always on the right being American tourist*). Sometimes a wrongly used expression could turn the meaning upside down, or make it sound amusing (e.g. *Theroux can not understand these things as he values the kind of collectivism that the Americans cherish at large*), thus spoiling a good idea. In some cases, the writers used phrases that were familiar from other contexts, for instance, from television or from lyrics of popular music. Thus, for example, *Paul Theroux is an ailien - " an American in London")* is an echo of the lyrics of a song by Sting, *An Englishman in New York*.

5 CONCLUSION

The results indicate that if an examinee uses a large number of words in his essay, if he is able to organize his text into a large number of paragraphs, and if he uses at least an average number of sentences, he will achieve a higher score. Also, the lexical individuality was found to be a central factor, being essential in exploring the quality of the composition. Also, it correlated better with all other factors than any other factor. Furthermore, lexical individuality also seemed to predict the evaluation of a composition to a degree. The male examinees fared better in lexical individuality, which means that they used more original lexis than the females. The male examinees also succeeded proportionately better in the exam.

After first reading the compositions and examining the points the writers had obtained, it seemed obvious to consider the position of male vs. female examinees. The percentage of male students in foreign language

studies is generally smaller, and it could be asked whether the sex of the examinee might have had an influence on the evaluation of the essays. The fact that the evaluation of a composition is necessarily subjective, and that the examinees were not anonymous, seemed to make the question relevant. My results seem to show, however, that it is primarily the internal structure and the content of the compositions that correlate with the evaluation. Nevertheless, the fact that the most successful male examinees also used more original vocabulary in their compositions may have something to do with male and female characteristics. At school, girls are often described as being good-natured and dutiful, whereas boys are considered to be more lively and bold. Perhaps it is these attributed characteristics that, to a certain extent, help to explain why boys seem to be more confident in their language use as well, and why they are also less afraid of making mistakes in their spoken communication. It may be supposed that a similar trend could be found in writing: while girls may want to know something for certain before writing it down, the boys, in a way, "push their luck". However, as communicative competence is nowadays seen as one of the main objectives in foreign language teaching, it is even more important to encourage all learners, particularly the girls, to communicate more confidently – both in oral and in written mode. As communication, evidently, is impossible without the proper means to convey the content, the teachers should not be satisfied with correcting the lexical errors, but also, they should aim at encouraging their students to learn words in a meaningful way, and, furthermore, at encouraging them to use various communication strategies in order to get their message across.

REFERENCES

- Bley-Vroman, R. 1989. What is the logical problem of foreign language learning. In S. Gass & J. Schachter (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41–68.
- Brown, G. & G. Yule 1989. *Discourse Analysis*. First published in 1983. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. 1987. *Vocabulary*. *Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Corder, S.P. 1975. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL* 9:2. Reprinted in J.C. Richards (ed.) *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*. First ed. 1974. London: Longman, 158–171.
- Ellis, R. 1992. *Understanding Second Language Acquisition*. First published in 1985. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., Haastrup, K. & R. Phillipson 1984. *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Frederiksen, C.H. & J.F. Dominic 1981. Introduction: Perspectives on the Activity of Writing. In C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (eds.) *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*. Volume 2: *Process, Development and Communication*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1–20.

- Holland, K. & S. Johansson 1982. *Word frequencies in British and American English*. Bergen: The Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Larsen-Freeman, D. & M.H. Long 1992. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. First published in 1991. New York: Longman.
- Leino, A-L. 1980. Vieraan kielen opettamisesta. In K. Sajavaara (ed.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 170–180.
- Linnarud, M. 1986. *Lexis in Composition. A Performance Analysis of Swedish Learners' Written English*. Doctoral dissertation. Lund Studies in English 74. Malmö: Liber Förlag.
- Mialaret, G. 1991. *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mäkipää, M. 1994. *Äidinkielen vaikutus vieraan kielen sanaston oppimisessa*. Pro Gradu Thesis in French language and culture: University of Turku.
- Selinker, L. 1975. Interlanguage. *IRAL* 10:3. Reprinted in J.C. Richards (ed.) *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*. First ed. 1974. London: Longman, 31–54.
- Takala, S. 1989. Sanaston oppimisen uudet haasteet. In S. Takala (ed.) *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44, 1–11. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Thorén, B. 1976. *10 000 ord för tio års svenska*. Lund: Liber.
- Ure, J. 1971. Lexical density and register differentiation. In G.E. Perren & J.L.M. Trim (eds.) *Application of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 443–452.
- Vahervuo, T. & E. Kalimo 1975. *Tilastolliset perusmenetelmät – Psykometriikan metodeja I*. Porvoo: WSOY.

APPENDIX

Examples of the compositions.

EXAMPLE 1

(A low number of unique words, poor results in the exam.)

I think it would be impossible to wright about the english people as Theroux do and at the same time actually be english your self, at least if you were born and rased, for your whole life, in England. Nobody could be that critical at him self and his own country men. And you sure couldn't make fun of englishmen, in the way Theroux does, if you were one. He also sees things and people very clear, which I don't think you can do if you have been looking at them for your whole life. In some places though, is think Theroux is a bit meen in his way of writing abot the english customs and the people. It's lik he doesn't understand them and decided therefor not like them. There is also a lot of places in the Great Britain that Theroux didn't like. In fact most of the places he visited the thought was horrible. I think the reason is partly because it was strange to him. He didn't understand the people. Why they acted the way they acted and he didn't stay long enough to find out. It might also be that people behaved a little differently towards him because they didn't no enything about him exept maby that he talkd american and looked strange. I also think he all the time chose the most weird bed and breakfast places, and hotels to sleep in. It's like he wanted to get to now drunks and people who were tired of their lives. He didn't mension the young people, the families and the children almost at all. At times he just wrote that there were only old people in sight or that the children who playd around were noisy and dirty. I guess he had set his mind on want he wanted to se and what he intended to write about before he went on his trip. I did like the book in a way. Maybe because Theroux is a really good wrighter and his got a good sence of humour. But in a way I don't think he did England justice. He made many of the places sound exactly the same. Maybe it gets that way when you travell from town to town day after day but it also may be because of the reason that Theroux is an american and maybe you really can't appreciate and understand your country if you haven't lived there for as good as your whole life.

EXAMPLE 2.

(The largest number of unique words (69), good results in the exam.)

England as seen by a semi-outsider.

It is clear that Mr. Theroux was not mistaken for a local in any of the places he describes in his travelogue. He was marked as an outsider by his bohemian exterior and American accent, so he ran into many obsessions and prejudices when chatting with people.

The author seems to have a favorable, if slightly amused, view of English society. He liked most of the people he met, though many of them did not like him because he was an outsider. Mr. Theroux had to be careful in discussing societal issues with strangers, but he heard a lot of interesting opinions both for and against the Falklands war. He did not make the mistake of talking about religion in Northern Ireland.

The author was amazed at the huge contrasts in British society. He encountered idyllic upperclass neighborhoods only a few miles from where riots and gangfights were taking place. In many towns, hooliganism was an institution just like school and church. Mr. Theroux saw people who worked, people who were unemployed, drunkards and teetotalers, cosmopolitans and provincial bigots. They all seemed to be very conscious of their place in society.

Mr. Theroux was dismayed at the sight of holiday parks which had been built on the prettiest stretches of shoreline. They were like summer camps for adults, fairgrounds filled with recreations and surrounded by barbed wire. Basically, all the patrons did was loaf and spend their money, in contrast to the everyday custom of earning and saving money. Some holiday parks had their niche in catering to the unemployed; they were so cheap they could be paid for with dole money. This was a very curious example of the effects of unemployment, a problem which Mr. Theroux did not fail to perceive, especially in places like Belfast and Liverpool.

The author ran into relatively little hostility, aside from gangs of mods and skinheads, rioters in city slums and people who mistaked him for a murderer. What he did see was pretty houses, beautiful country lanes and occasional displays of eccentricity. Incidentally, he ran into a bouncer in Aberdeen who was just like his colleagues here in Finland.

WRITERS

Helena Valtanen
University of Jyväskylä
Centre for Applied Language Studies
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä

Pirjo Pollari
University of Jyväskylä
Teacher Training College of the University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä

Sirpa Leppänen
University of Tampere
P.O. Box 607
FIN-33101 Tampere

Paula Kalaja
University of Jyväskylä
English Department
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä

Anne Pitkänen-Huhta
University of Jyväskylä
English Department
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä

Marjatta Vanhala-Aniszewski
Department of Russian
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä

Maarit Mutta
University of Turku
Department of French Language
FIN-20014 University of Turku

Contents

Think-aloud studies of L2 reading
Findings from verbal reports on the reading process
Helena Valtanen

"This is my English portfolio"
Portfolios in EFL teaching in Finnish upper secondary school
Pirjo Pollari

Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta
Sirpa Leppänen & Paula Kalaja

Tiivistelmä ja lukemisen mallit: teoriaa ja käsityksiä
Anne Pitkänen-Huhta

Kirjoittaja-minä venäjänkielisessä tieteellisessä tekstissä
Marjatta Vanhala-Aniszewski

Lexical factors in entrance examination compositions
Maarit Mutta

Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FIN-40351 Jyväskylä
Finland

ISSN 0359-0933