Charles, M. & Hiidenmaa, P. (toim.) 2001. Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAn vuosikirja 2001. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaiuja nro 59. Jyväskylä. s. 197–223

▼▼▼▼

"IMIN KIELTÄ ITSEENI KUIN PESUSIENI": SELITYKSIÄ VIERAAN KIELEN OPPIJOIDEN MENESTYMISILLE JA EPÄONNISTUMISILLE

Annika Heikkinen & Paula Kalaja
Kallaveden lukio, Kuopio
Jyväskylän opisto

With the introduction of a discursive approach in the late 1980s, the interest in attributions, or causal explanations, has rekindled. Drawing on social constructionist thinking, the approach offers a new way of conceptualising attributions and conducting research on them. Inspired by these developments, this study investigated how successes and failures in learning English as a Foreign Language were explained in narrative discourse. To this end, college freshmen were asked to write life stories about their experiences as learners of English. A total of five interpretative repertoires, or sets of related terms and metaphors, were identified in the passages that accounted for the learners' efforts to learn the language. Interestingly, successes were most frequently explained by resorting to the naturalistic repertoire and failures to the institutional repertoire, and consequently, informal interactions with native speakers of English were credited for successful outcomes and formal instruction blamed for poor outcomes of learning the language.

Keywords: attributions, discursive research, foreign language learning, students

1 ALUKSI

Monet teoriat (mm. Ellis 1985, 1994) näkevät toisen tai vieraan kielen oppimisen usean tekijän summana. Nämä tekijät voidaan jakaa kahteen pääryhmään: ulkoiset ja sisäiset tekijät. Hyvään tai huonoon lopputulokseen ja sitä edeltävän prosessin eri vaiheisiin vaikuttaa siten toisaalta se, millaisessa ympäristössä kielenoppiminen tapahtuu (esim. koulu) ja toisaalta kielenoppijan sisäiset mekanismit (mm. oppimistrategiat, käsitykset kielenoppimisesta, tunteet). Näiden lisäksi kielenoppiminen saattaa riippua sellaisista tekijöistä kuin oppijan ikä, sukupuoli, kielellinen lahjakkuus (aptitude), motivaatio ja asenteet. Tämä lista on vuosien mittaan pidentymistään pidentynyt, ja yhtenä uutena tulokkaana sille ovat attribuutiot (attributions).

Tässä artikkelissa raportoimmekin attribuutioista eli selityksistä vieraan kielen opinnoissa menestymiselle tai epäonnistumisille, joista opiskelijat kertoivat elämäkerroissaan. Tutkimuksen taustaksi esittelemme ensin attribuutioiden kahta hyvin erilaista tutkimusperinnettä, perinteisen ja diskursiivisen. Perinteisellä tavalla attribuutioita on tutkittu hyvin monilla elämänaloilla, mutta tuskin lainkaan vieraiden kielten oppimisessa tai opettamisessa. Toistaiseksi soveltavan kielentutkimuksen edustajat ovat vain teoriassa esittäneet, että niitä pitäisi tutkia - ja perinteisesti ymmärrettynä. Raportoimamme tutkimus on kuitenkin diskursiivinen[1] , millä on seuraamuksia sille, miten määrittelemme attribuutiot ja miten niitä meistä pitäisi tutkia.

---

[1] Diskursiivista lähestymistapaa on jo aiemmin sovellettu muiden tekijöiden, kuten käsitysten (beliefs), motivaation ja asenteiden, tutkimiseen (mm. Kalaja 1995, 2000; Kalaja & Leppänen 1998; Hyrkstedt 1997, Hyrkstedt & Kalaja 1998, Kalaja & Hyrkstedt 2000).

2 ATTRIBUUTIOT ELI KAUSAALISUHTEIDEN SELITYKSET TUTKIMUKSEN KOHTEEENA

2.1 ATTRIBUUTIOIDEN PERINTEINEN TUTKIMINEN

Attribuutioiden tutkiminen on alkanut 1940- ja 50-lukujen vaihteessa. Alkuperäistä teoriaa (Heider 1944, 1958) on edelleen kehitetty viime vuosikymmenien aikana (mm. Weiner 1986, 1992). Teoria on saanut vaikutteita kognitiivisestä psykologiasta, mikä näkyy mm. sen käsitteiden määrittelyssä, tutkimuksen tavoitteissa sekä käytetyissä menetelmissä.

Attribuutioilla tarkoitetaan syysuhteiden selityksiä (Weiner 1986: 22, ks. tarkemmin taulukko1). Esimerkiksi abiturientti voi selittää (yleensä odottamatonta) menestystään tai menestymättömyyttään ylioppilaskirjoituksissa hyvällä tai huonolla onnella. Perinteisesti attribuutioita on siis pidetty yksilöiden pään sisäisinä selitysmalleina, ja ne voidaan luokitella tarkemmin sen mukaan, onko syy selitettävissä suorittajan sisäisillä ominaisuuksilla vai ulkoisilla tekijöillä (locus of control); onko syy vakaa vai epävakaa; ja vielä onko syy suorittajan kontrollissa vai ei. Näitä yhdistelemällä selityksiä väitetään olevan yhteensä kahdeksanlaisia (Weiner 1986: 51). Suorittajan (esim. abiturientin) laiskuus olisi esimerkki selityksestä mallia sisäinen - vakaa - kontrollissa ja huono onni puolestaan selityksestä mallia ulkoinen - epävakaa - ei-kontrollissa. Attribuutioihin liittyy myös aina sen pohdinta, kuka on vastuussa tapahtuneesta (Weiner 1986: 22), esimerkiksi ketä tai mitä abiturientti A voi kiittää ylioppilaskirjoitusten ruotsin kokeen laudaturista tai abiturientti B moittia saamastaan approbaturista.

Klassisessa attribuutioteoriassa (Weiner 1986) attribuutioiden on jotain suoritettaessa oletettu olevan läheisessä yhteydessä mm. suorittajan ennakko-odotuksiin, motivaatioon ja tunteisiin. Näitä oletuksia teorian eri osien välisistä suhteista sekä attribuutioiden luokittelusta on sitten pyritty osoittamaan todeksi empiirisesti hypotee-

si kerrallaan testaamalla. Tavoitteena on yleisten lainalaisuuksien löytäminen, kuten luonnontieteissä: "... with results as certain as the outcome of mixing two parts hydrogen and one part oxygen" (Weiner 1986: 10). Tähän tarkoitukseen on paljolti käytetty kyselylomakkeita[2], joissa vastaajia on pyydetty reagoimaan tiettyä tilannetta koskeviin väittämiin ja valitsemaan yksi tutkijan tarjoamista vastausvaihtoehdoista (ks. esimerkki taulukossa 1).

Aineistonkeruu tapahtuu siis melkein koeolosuhteissa - ja paljolti tutkijan ehdoilla: esitetyt tilanteet ovat tyypillisesti olleet hypoteettisia, ja vastaajat ovat joutuneet reagoimaan niihin ikään kuin ulkopuolisina. Saadut vastaukset on sitten työstetty tilastotieteellisin menetelmin, ja tämän lopputuloksena tutkijan hypoteesit ovat osoittautuneet joko oikeiksi tai vääriksi. Attribuutioiden perinteinen tutkiminen on siten luonteeltaan ollut paljolti kvantitatiivista.

Vuosien mittaan klassista attribuutioteoriaa on kritisoitu - rajustikin. Esimerkiksi Edwards ja Potter (1995: 91) väittävät, että teoria antaa aivan liian yksioikoisen (ja normatiivisen) kuvan selityksistä eikä se tee oikeutta ihmisten arjen eri tilanteissa antamien selitysten (kielelliselle ja retoriselle) moninaisuudelle ja tilanteisuudelle. Aivan viime vuosina tutkijat ovat ottaneet tämän kritiikin vakavasti ja pyrkineet kehittämään teoriaa edelleen (mm. Semin & Fiedler 1988, Hilton 1990, Antaki 1994). On mielenkiintoista, että yhä enemmän painoa on alettu antaa suorittajien omille tavoille kielellisesti esittää selityksensä analysoimalla esimerkiksi *koska*-sanalla alkavia lauseita heidän puheessaan (Antaki & Naji 1987). Toisin sanoen kieli on vähitellen saamassa tutkimuksissa toisen roolin kuin aikaisemmin: se ei vain heijasta peilin lailla (enemmän tai vähemmän tarkasti) sitä, mitä ihmisten mielessä liikkuu, vaan sitä käytetään puheessa (tai kirjoituksessa) eri sosiaalisten ilmiöiden rakentamiseen (ks. taulukko 1).

---

[2] Weiner (1986: 21-42) esittelee myös muita aineistonkeruutapoja, kuten erilaisia kirjallisia aineistoja (sanomalehtiartikkelit, päiväkirjamerkinnät). Kuitenkin hän toteaa "All suffer from possible shortcomings, such as response bias and unrepresentative sampling." (s. 27).

2.2 ATTRIBUUTIOIDEN DISKURSIIVINEN TUTKIMINEN

Diskursiivinen (sosiaali)psykologia on saanut jalansijaa 1980-luvun loppupuolelta. Sen uranuurtajiin kuuluvat Jonathan Potter, Margaret Wetherell ja Derek Edwards. Suuntaus on ravistellut useiden kiinnostavien ilmiöiden (mm. asenteet ja attribuutiot) tutkimuksen peruslähtökohtia, määritelmiä, tavoitteita sekä metodologisia ratkaisuja.

Niinpä attribuutioiden määritelmätkin ovat menneet uusiksi. Itse asiassa Edwards ja Potter (1992: 153-177, 1995: 88-89) ovat kehitelleet attribuutioita koskevan mallin (The Discursive Action Model, DAM). Se ei kuitenkaan ole malli tai teoria perinteisessä merkityksessä (vrt. luku 2.1), vaan kyse on pikemminkin attribuutioita koskevista perusoletuksista. Aikaisemmin attribuutiot nähtiin osana ajattelua, nyt niitä tarkastellaan osana kielellistä toimintaa. Ne ovat käytänteitä, joita puheessa tai kirjoituksessa edeltää ja seuraa muita vastaavia (esim. puolustukset, syytökset, kieltämiset); ne ovat itse asiassa tekstikatkelmia eli selontekoja (accounts), joissa tapahtumat tai suoritukset, niiden syyt ja seuraukset esitetään tietyin sanakäänteen ja kielioppirakentein (ks. myös taulukko 1). On kuitenkin huomattava, että mikään selonteko ei ole täysin neutraali: ne ovat aina toisille osallisille eduksi ja toisille haitaksi (esim. kasvojen menettäminen). Tämä puolestaan näkyy selontekojen kielellisissä ja retorisissa valinnoissa. Selonteoissa pyritään kuitenkin esittämään tapahtumat ikään kuin faktoina, jotta ne kuulostaisivat vakuuttavilta, ja niin niitä ei myöskään päästäisi moittimaan puolueellisuudesta. Samalla tavallaan yritetään “vaientaa” vaihtoehtoiset selonteot. Selonteoissa eritellään myös sitä, kuka on vastuussa tapahtuneista (accountability) – ja erityisesti, mikä on selonteon antajan suhde kertomaansa. Esimerkiksi abiturientti voi myöntää itse olevansa vastuussa ylioppilaskirjoituksissa saamastaan heikosta arvosanasta – tai panna sen muiden tiliin.

Näin diskursiivisesti määriteltynä selitysten analysointiin tarvitaan puhuttuja tai kirjoitettuja tekstejä, jotka on tuotettu (mieluiten) joissain relevanteissa arkipäivän tilanteissa ja joista sitten analyy-

siin otetaan selonteot suorituksista (esim. osallistuminen ylioppilaskirjoituksiin). Näiden analyysiin tarvitaan toisenlaisia menetelmiä kuin aikaisemmin: yhdenlaista diskurssianalyysia (sen periaatteista ks. tarkemmin esim. Potter & Wetherell 1987, Edwards 1997, Potter 1996, 1998, Jokinen et al. 1993, 1999). Diskurssianalyysi vaatii tutkijan herkistymistä varsinkin sille, miten tapahtuma, sen syyt ja seuraukset on selonteoissa esitetty kielellisesti. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa selontekoja selityksistä verrataan toisiinsa, jotta nähtäisiin, missä suhteessa ne ovat samanlaisia, missä taas erilaisia (analyysin vaiheista ks. tarkemmin Potter & Wetherell 1987: 158-176). Huomiota voidaan kiinnittää esim. puhujan tai kirjoittajan käyttämiin sanoihin, kielioppirakenteisiin, tyylillisiin ratkaisuihin tai metaforiin. Kyse on itse asiassa tulkintarepertuaarien tunnistamisesta (interpretative repertoires, määritelmä ks. taulukko 1)[3]. Toisessa vaiheessa tulisi aina miettiä, mikä on näiden eri selontekojen (retorinen) funktio eli miksi ne on ylipäätään annettu (esim. suorittajan tai selonteon antajan puolustukseksi), mistä tehdään hypoteesejä tekstikatkelmissa käytetyn kielen pohjalta.

Selonteot selityksistä luetaan läpi useaan kertaan, mikä vaatii uudenlaista lukutapaa, ja lopulta tutkija päätyy niiden systemaattisen analyysin jälkeen tulkintaan. Periaatteessa tulkintoja voi olla yhtä monta kuin on tulkitsijaa, joten tutkijan on pystyttävä vakuuttamaan lukijansa omastaan[4]. Tämän vuoksi tutkijan on selvitettävä aineistonsa analyysi ja johtopäätöksensä siitä vaihe vaiheelta ja käytettävä apuna havainnollisia muokkaamattomia otteita teksteistä[5]. On myös huomattava, että tuloksia ei enää raportoida per henkilö tai ryhmä vaan per tekstijoukko. Kaiken kaikkiaan diskursiivisten selitysten tutkiminen on pikemminkin laadullista kuin määrällistä.

---

[3] Tulkintarepertuaarien lisäksi yksikkönä on käytetty diskursseja (discourses) ja sanavarastoja (ks. esim. Jokinen et al. 1999).

[4] Tästä syystä ei voida enää turvautua perinteiseen analyysin luotettavuuden testiin (inter-rater reliability).

[5] Tässä suhteessa diskurssianalyysi eroaa esim. perinteisestä sisällönanalyysista, jossa tekstit tiivistetään ennen niiden analyysia.

2.3 ATTRIBUUTIOIDEN TUTKIMISESTA DISKURSIIVISTEN SELITYSTEN TUTKIMISEEN

Perinteisestä attribuutioiden tutkimisesta diskursiivisten selitysten tutkiminen eroaa siis sekä peruslähtökohdiltaan, määritelmiltään, aineiston keruu- ja analyysimenetelmiltään että tutkimuksen tavoitteiltaan. Taulukossa 1 nämä on esitetty tiivistetysti.

Diskursiivisten selitysten tutkimuksen etuna on ensinnäkin se, että tällöin suorituksia voidaan lähestyä itse suorittajien näkökulmasta, esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin osallistumista abiturienttien (tai heidän opettajiensa tai arvioitsijoiden) näkökulmasta. Toiseksi tutkittavia kohdellaan agentteina eikä vain tutkimusobjekteina. Tutkimuksessahan keskitytään nimenomaan heidän omiin tapoihinsa rakentaa kielen avulla ilmiöitä heitä ympäröivässä maailmassa samoin kuin heidän itselleen ja muille osallisille antamia rooleja tai identiteettejä (vaikkakin tutkija lopulta tekee niistä omaa tulkintaansa). Tämä lähestymistapa tarjoaa lisäksi keinot herkistyä sille, että ilmiön rakentuminen puhutuissa tai kirjoitetuissa teksteissä saattaa vaihdella ei vain tilanteesta toiseen vaan jopa yhden tilanteen sisällä hetkestä toiseen.

3 DISKURSIIVISIA SELITYKSIÄ ENGLANNIN KIELEN OPPIJOIDEN MENESTYMISILLE JA EPÄONNISTUMISILLE

3.1 TUTKIMUSKYSYMYS

Kuten jo alkuun mainitsimme, attribuutioiden tutkiminen on kaiken kaikkiaan vasta viime vuosina alkanut kiinnostaa vieraiden kielten oppimisen ja -opettamisen tutkijoita, vaikka toistaiseksi mielenkiin-

Taulukko 1. Attribuutioiden (eli kausaalisuhteiden selitysten) tutkiminen.

Perusoletukset	**Perinteinen tutkimus**	**Diskursiivinen tutkimus**
	Kognitiivisesta psykologiasta (mm. Heider, Weiner)	Diskursiivisesta (sosiaali)-psykologiasta (mm. Potter, Wetherell, Edwards)
Kielen rooli	Passiivinen: peili	Aktiivinen: rakennustyömaa
Määritelmä: attribuutiot	Kognitiivinen: tutkijan etukäteen määrittelemä "... are constructions imposed by the perceiver (either an actor or an observer) to account for the relation between an action and an outcome" (Weiner 1986: 22) Ulottuvuudet: sisäinen/ ulkoinen, vakaa/ epävakaa & kontrollissa/ ei-kontrollissa	Diskursiivinen: ei etukäteen määritelty "some stretch of talk hearable as being a resolution of some problematic state of affairs" (Antaki 1994: 4)
Tutkimusmenetelmät	Kyselyt, joissa henkilöiltä tiedustellaan esim. "A pupil passed the exam, and 90 % of the other pupils also passed. The pupil was able. Do you think he or she also tried hard?" ja pyydetään valitsemaan seuraavista vastausvaihtoehdoista: 1) Definitely tried hard 2) Probably tried hard 3) Am not certain if the student did or did not try hard 4) Probably did not try hard 5) Definitely did not try hard. (Weiner 1986: 259)	Diskurssianalyysi (vaikutteita mm. etnometodologiasta, keskusteluanalyysista, retoriikasta): esim. repertuaarien tunnistaminen "recurrently used systems of terms that characterize and evaluate actions, events, and other phenomena. A repertoire ... is constituted through a limited range of terms used around specific metaphors and figures of speech" (Potter & Wetherell 1987: 149)
Tutkimusaineisto	Kokeellisesti hankittua aineistoa: vastaukset kyselylomakkeen kysymyksiin	(Luonnollista) diskursia: puhuttuja/kirjoitettuja tekstejä
Tutkimuksen tavoitteet	Määrällistä analyysia (tilastotieteellisen keinoin): attribuutioteoriaa koskevien hypoteesien testaaminen ja/ tai kausaalisuhteiden osoittaminen attribuutioiden ja muiden tekijöiden välillä	Laadullista analyysia/ tulkintaa: selontekojen (esim. suoritusten onnistumisten ja/tai epäonnistumisten) kuvaus ja (retoriset) funktiot teksteissä

to niihin on ollut vain teoreettista: kirjassaan *Individual learner differences in second language learning* Skehan (1989: 51-2) ehdottaa, että attribuutioita tulisi tutkia mutta vielä perinteisessä merkityksessä. Meidän tietääksemme Williams ja Burden (1999) ovat ensimmäisiä, jotka ovat empiirisesti tutkineet vieraiden kielten oppijoiden selityksiä opintojensa menestyksellisyydelle tai epäonnistumiselle. Heidän tutkimuksensa on kuitenkin tehty edellä mainittujen kahden tutkimusperinteen välimaastossa (ks. tarkemmin Williams & Burden 1997).

Attribuutioiden tutkiminen diskursiivisesti on vasta alullaan. Jatkossa kerrommekin tutkimuksesta[6], jossa haettiin vastausta kysymykseen, kuinka elämäkerroissa selitetään menestyminen tai epäonnistuminen englannin kielen opinnoissa.

3.2 TUTKIMUSAINEISTO: ELÄMÄKERRAT

Tutkimusaineistona olivat elämäkerrat[7]. Oletuksena oli, että tällaisesta narratiivisesta aineistosta löytyisi selityksiä erilaisille kokemuksille kertojien kieltenoppimisuran aikana. Elämäkertojen kirjoittajat olivat Jyväskylän yliopiston opiskelijoita, jotka opiskelivat englantia joko pää- tai tai sivuaineenaan. He olivat yhtä lukuunottamatta aloittaneet kielen opiskelun peruskoulun kolmannelta luokalta, joten heillä oli takanaan jo kymmenisen vuotta kieliopintoja. Elämäkerrat kirjoitettiin osana englannin kielen laitoksen yhtä ensimmäisen vuoden peruskurssia. Kirjoittajia neuvottiin kertomaan englannin kielen opiskelustaan, niin myönteisistä kuin kielteisistä kokemuksistaan, kronologisesti etenevänä tarinana. Heille annettiin myös joitain virikekysymyksiä (monisteena), jotta he pääsisivät hel-

---

[6] Tätä aihetta sivuaa kylläkin tutkimus (Huhta et al. 2000) ylioppilaskirjoitusten ja niihin osallistumisen rakentumisesta yhden abiturientin päiväkirjamerkinnöissä.

[7] Aineiston on kerännyt Paula Kalaja osana laajempaa tutkimusprojektia, joka on käynnissä Jyväskylän yliopiston englannin kielen laitoksella. Sen analyysin on puolestaan tehnyt Annika Heikkinen pro gradu -tutkielmana (1999).

pommin kirjoittamisen alkuun. Elämäkertojen kirjoittaminen tapahtui vaiheittain: opiskelijat kirjoittivat kotona ensimmäisen version tarinastaan, toivat sen sitten mukanaan tunnille ja vertasivat pareittain kokemuksiaan toisten opiskelijoitten kanssa, minkä jälkeen heillä oli vielä mahdollisuus täydentää tarinoitaan.

Elämäkerrat kirjoitettiin (pääosin) suomeksi, ja ne olivat keskimäärin viisi konekirjoitusliuskaa pitkiä. Noin 50:stä elämäkerrasta valittiin satunnaiset kymmenen tarkempaan analyysiin. Näiden kirjoittajista viisi oli naisia ja toiset viisi miehiä. (Tarkoituksena ei kuitenkaan ole verrata näitä kahta ryhmää toisiinsa. Näin yritettiin vain varmistaa kirjo selityksissä.)

Aineisto työstettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa elämäkerroista pyrittiin tunnistamaan kaikki englannin kielen oppimista ja sen hyviä ja heikkoja lopputuloksia koskevat selonteot. Osa näistä oli teksteistä helposti tunnistettavissa, osa vaati hiukan enemmän tulkintaa, kuten esimerkeissä 1 ja 2:

1. Eikä muuten tärpännyt opiskelupaikka vieläkään.
2. En ole ollut missään tekemisissä englantia äidinkielenään puhuvien kanssa. Olen kyllä matkustellut mutta en englanninkielisissä maissa. Käytännön kielitaitoni on hieman ruosteessa.

Kummassakaan esimerkissä ei ole käytetty mitään kielellistä syyilmaisua, esimerkiksi *koska*- konjunktiota[8] . Silti lukijalle on selvää, että molemmissa tapauksissa kirjoittaja haluaa selittää epäonnistumistaan. Esimerkissä 1 opiskelija tekee sen käyttämällä *tärpännyt*-sanaa ja vihjaamalla sen avulla huonoon onneensa. Esimerkissä 2 kirjoittaja tuntuu selittävän käytännön kielitaitonsa puutetta sillä, ettei hän ole matkustanut englanninkielisissä maissa. Lukija pystyy päättelemään sen jo pelkästään siitä, että kirjoittaja on päättänyt kirjoittaa nämä lauseet samaan yhteyteen. Kyse on siis kirjoittajien selonteoissaan tekemistä sanastollisista ja lauserakenteellisista valinnoista.

---

[8] Tällaisia selityksiä ei ole voitu aikaisemmin ottaa mukaan tutkimuksiin metodologian riittämättömyyden vuoksi.

On huomattava, että opiskelijoiden kielitaitoa ei tutkimusta varten arvioitu erikseen (esim. jollain kielitaitotestillä) vaan kriteerit opintojen menestyksellisyydelle tai epäonnistuneisuudelle olivat opiskelijoiden itsensä käyttämiä (esim. heikko suullinen kielitaito kuten esimerkissä 2 tai pääsykokeen läpäiseminen kuten esimerkissä 1). Toisessa vaiheessa selonteot, joita oli yhteensä 185 (ja joiden pituus vaihteli muutamasta sanasta kokonaiseen tekstikappaleeseen), jaettiin kahteen ryhmään sen mukaan, koskivatko ne onnistumisia vai epäonnistumisia.

Aineiston varsinainen analyysi noudatti diskurssianalyysin periaatteita ja sen eri vaiheita (ks. tarkemmin luku 2.2). Aineistosta tunnistettiin ensin selityksiä onnistumisille ja epäonnistumisille. Näitä selityksiä vertailtiin keskenään, kunnes niistä erottui erilaisia kielenkäyttötyylejä eli repertuaareja. Kirjoittajat käyttivät siten erilaisia kieliopillisia rakenteita, metaforia ja sanastoa eri osissa elämäkertojaan selvitellessään oppimiskokemuksiansa. Perusoletuksena oli, että kirjoittajat olivat päättäneet käyttää tietynlaista repertuaaria saavuttaakseen tietyn vaikutuksen lukijassa. Erityisesti analyysissa tarkasteltiin sitä, millaisen roolin kukin kirjoittaja antoi selityksissä itselleen ja oppimisympäristölleen ja minkälaisena tapahtumana hän kuvaili oppimista.

3.3 AINEISTON TULKINTAA: REPERTUAARIT

Jokaisessa elämäkerrassa tuli esille useita eri repertuaareja selityksiä annettaessa. Muistutamme, että repertuaari ei siis ole persoonallisuuden piirre vaan valinta, jolla selittäjä saa haluamansa sävyn selitykseensä. Kaiken kaikkiaan repertuaareja tunnistettiin tutkimuksessa viisi, ja ne nimettiin seuraavasti: individualistinen repertuaari, naturalistinen repertuaari, tehokkuusrepertuaari, institutionaalinen repertuaari ja fatalistinen repertuaari.

3.3.1 INDIVIDUALISTINEN REPERTUAARI - "LAHJATTOMAT PÄNTTÄÄ"

Individualistinen repertuaari oli siis ensimmäinen repertuaari menestysten ja epäonnistumisten selittämisessä englannin opinnoissa. Kirjoittajat käyttivät tätä repertuaaria tuodakseen esille ajatuksen, että oppiminen riippuu yksilön sisäisistä ominaisuuksista eikä tämän teoista tai ympäristön vaikutuksesta. He tekivät tämän mm. käyttämällä komparatiivilauseita, joissa erotettiin selkeästi "minä" "muista", kuten esimerkissä 3:

3. Vaikutti siltä että kielen oppiminen oli minulle helpompaa kuin monille muille.

Luomalla tällaisen kontrastin kirjoittaja pystyi painottamaan persoonallisuutensa erikoislaatuisuutta. Näin elämäkerturi antaa ymmärtää, että hänen omat ominaisuutensa ovat tärkein seikka kielenoppimisessa, eikä esimerkiksi ympäristöllä tai ponnisteluilla ole merkitystä. Samoja kielellisiä keinoja käytettiin myös epäonnistumisten selityksissä, kuten esimerkissä 4:

4. Kun tuntui, että jotkut olivat paljon parempia, melkeinpä luonnonlahjakkuuksia.

Tässäkin esimerkissä kirjoittaja erottaa itsensä muista käyttämällä komparatiivirakennetta selityksessään. Lisäksi hän puhuu lahjakkuudesta, joka nähdään oppijan sisäisenä ominaisuutena. Selityksessä annetaan ymmärtää, että yksilö on passiivinen; hän on huonompi, koska hänellä ei ole lahjoja kyseiseen tehtävään eikä hän voi asialle mitään. Kirjoittaja arvioi itseänsä ja omaa oppimistaan suhteessa muihin. Hyvä oppija on siis sellainen, joka on parempi kuin muut, ja huono sellainen, joka on huonompi kuin muut sen sijaan, että kriteerinä olisi esimerkiksi kouluarvosanat tai kommunikatiivinen kompetenssi.

Oppiminen kuvaillaan tässä repertuaarissa joko täysin vaivattomana tai vaikeana kokemuksena. Esimerkissä 3 kirjoittaja käytti sanaa *helpompaa* selityksessään ja se synonyymeineen onkin hyvin usein käytetty sana selitettäessä menestymisiä. Esimerkissä 5 puolestaan käytetään sanaa *vaikea*, joka oli keskeisimpiä sanoja individualistisen repertuaarin epäonnistuneiden oppimiskokemusten kuvailuissa:

5. Minusta taas puhe-englantini ei ollut mitenkään erityisen erinomaista, oli vaikeaa ilmaista itseään sujuvasti ja kangertelematta, ja kai luontainen ujoutenikin oli osa syy.

Oppimisympäristöä ei juurikaan mainita individualistisen repertuaarin selityksissä: se ei ole ominaista eikä olennaista, koska kirjoittajien selitysten mukaan oppimistulokset riippuvat pelkästään yksilön ominaisuuksista.

3.3.2 NATURALISTINEN REPERTUAARI – "IMIN KIELTÄ ITSEENI KUIN PESUSIENI"

Naturalistinen repertuaari oli toinen oppimistulosten selittämiseen käytetty repertuaari. Sitä kirjoittajat käyttivät painottamaan näkemystä, jonka mukaan kieli opitaan parhaiten sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tälle repertuaarille on ominaista, että vieraan kielen oppimisesta puhutaan samoilla termeillä kuin äidinkielen oppimisesta, ja joskus selityksissä on jopa suoria vertauksia äidinkielen oppimiseen, kuten esimerkissä 6:

6. Oma englannin kielen oppimiseni on ollut luonnollinen osa elämääni. Pienestä pitäen olen törmännyt siihen ympäristössäni. Siksi en ole koskaan kyseenalaistanut sen omaksumista, vaan pitänyt itsestään selvänä, että opin sen siinä missä suomen kielenkin.

Repertuaarin selityksissä hyödynnetään metaforaa, jossa kielenoppiminen nähdään luonnollisena osana elämää. Kieltä omaksutaan, jotta voitaisiin viestiä muiden kanssa, ja omaksumista mitataan sillä, onko oppijalla ollut mahdollisuuksia tai tilaisuutta olla mukana luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa.

Naturalistisen repertuaarin yksi olennaisimpia piirteitä on se, että kirjoittajat asettavat itsensä toisten joukkoon, aktiiviseksi osaksi sosiaalista kanssakäymistä (ks. esimerkki 7 alla), kun taas esim. individualistisen repertuaarin selityksissä kirjoittajat erottavat selkeästi itsensä muista:

7. Olin osa tiivistä työporukkaa, olimme kuin perhe - asuimme han saman katon alla koko kesän. Sain uusia, rakkaita ystäviä ja opin taas lisää tätä rakastamaani englannin kieltä.

Tässä esimerkissä kielenoppiminen on sijoitettu arkielämän kuvauksen yhteyteen, jolla on korostettu kielen luonnollista omaksumista. Lisäksi selityksessä on käytetty *me*-ilmaisuja korostamaan yhteisön yhtenäisyyttä ja tuomaan esille luonnollista interaktiivisuutta kielen käytössä ja siten myös sen omaksumisessa.

Esimerkissä 8 esiintyy jälleen sana *luonnollista* vastakohtana ilmaisulle *keinotekoisia*:

8. Toisaaltahan koko Suomen kieli-instituutiot ovat enemmän tai vähemmän keinotekoisia ainakin sikäli, että luonnollista kielenoppiminen on ehkä vasta sitten kun esim. oppija asuu, siis esim. suomea äidinkielenään puhuva asuu englannissa ja oppii siellä kieltä.

Tässä esimerkissä kirjoittaja on tiivistänyt yhteen lauseeseen sen perusajatuksen, joka löytyy tällaisten naturalistisen repertuaarin selitysten takaa. Tärkeää ei ole pelkästään se, että oppijalla on mahdollisuus käyttää kieltä luonnollisessa ympäristössä, vaan myös se, että oppija on itse aktiivinen (*oppija asuu*, *oppija oppii)*. Lopulta

menestystä mitataan sillä, miten hyvin oppija sulautuu englantia puhuvaan kohderyhmään. Esimerkissä 8 (ks. yllä) kirjoittaja kommentoi omaa epäonnistumistaan juuri sillä, ettei ole ollut ulkomailla.

3.3.3 TEHOKKUUSREPERTUAARI - "VERTA, HIKEÄ JA KYYNELEITÄ"

Niissä elämäkertojen osissa, joissa kirjoittajat halusivat erityisesti painottaa omaa panostaan kielenoppimisessa, he ottivat käyttöön tehokkuusrepertuaarin, kuten esimerkissä 9:

9. ...sain tehdä töitä tosissani saadakseni aineeni niin hyviksi että ... (NIMI) lopulta nosti numeroni takaisin kymmeneen.

Esimerkin kirjoittaja kuvailee itseänsä aktiivisena opiskelijana. Tässä repertuaarissa ympäristö puolestaan on passiivinen ja merkityksetön menestymisen tai epäonnistumisen kannalta. Oppiminen on puolestaan tietoista pänttäämistä, jolla pyritään numeroiden nostamiseen. Sitä seuraakin ansaittu menestys, joka on täysin omaa ansiota. Vastuu oppimisesta on siis kokonaan oppijalla itsellään. Tämä näkyy myös epäonnistumisten selityksissä, kuten esimerkissä 10, jossa kirjoittaja ottaa syyn epäonnistumisesta omille harteilleen:

10. En kai lukenut tarpeeksi tai en halunnut yliopistoon.

Oman syyllisyyden myöntäminen ei yleensä ole helppoa. Siksipä varmaankin tämän tutkimuksen aineistossa oli vain vähän epäonnistumisen selityksiä, joissa turvauduttiin tehokkuusrepertuaariin. Se on varmasti syy myös siihen, että esimerkin 10 kirjoittajakin on pehmentänyt ilmaisua sanalla *kai*. Silti hän myöntää selityksessä oman vastuunsa asiassa ja selittää epäonnistumista sillä, ettei hän halunnut tarpeeksi menestyä tai ei tehnyt tarpeeksi asian eteen.

3.3.4 INSTITUTIONAALINEN REPERTUAARI - "PERUSKOULU EI OPETA KÄYTÄNNÖN KIELITAITOA"

Elämäkerturit käyttivät myös institutionaalista repertuaaria selityksissään. Näissä selityksissä oppija kuvailee itseään passiivisena tiedon vastaanottajana, jolla ei ole merkitystä kielenoppimisen onnistumiselle tai epäonnistumiselle. Tämä asettelu on täysin vastakohtainen edellisessä tehokkuusrepertuaarissa käytetylle asettelulle. Oppimisympäristölle annetaan sitä vastoin näissä selityksissä olennaisin rooli, kuten onnistumisen selityksessä esimerkissä 11 ja epäonnistumisen selityksessä esimerkissä 12:

11. Lukiokirjamme olivat hyviä ja antoivat laajan sanavaraston.
12. Peruskoulu ei opeta käytännön kielitaitoa.

Institutionaalisen repertuaarin selityksissä oppimisympäristö saa hyvin aktiivisen roolin, jopa siinä määrin, että ne henkilöityvät kirjoituksissa. Esimerkissä 11 kirjoittaja selittää menestystään sillä, että lukiokirjat *antoivat laajan sanavaraston,* kun taas esimerkissä 12 epäonnistumista selitetään sillä, että *peruskoulu ei opeta käytännön kielitaitoa*. Asettamalla lukiokirjat ja peruskoulun lauseissa aktiivisiksi tekijöiksi kirjoittajat tekevät niistä lauseiden agentteja. Kirjoista ja koulusta puhutaan niin kuin ne olisivat ihmisiä, vaikka eiväthän kirjat ja koulu kirjaimellisesti otettuna voi antaa tai opettaa mitään. Näin elämäkertojen kirjoittajat pystyivät sysäämään vastuun englannin opintojensa menestymisistä tai epäonnistumisista jollekin osalle institutionaalista oppimisympäristöään: peruskoululle, lukiolle, koulukirjoille tai opettajille.

Selitykset tässä repertuaarissa sijoittuivat yksinomaan institutionaaliseen ympäristöön. Menestystä mitattiin kouluarvosanoin ja oppiminen nähtiin institutionaalisena tapahtumana, jossa opettajalla on oma roolinsa tiedon tarjoajana ja oppilaalla omansa tiedon vastaanottajana.

3.3.5 FATALISTINEN REPERTUAARI - "KUKA TAHANSA ON VOIMATON KOHTALON EDESSÄ"

Onnistumisten ja epäonnistumisten selityksistä englannin oppimisessa oli viidenneksi rakennettu käyttäen fatalistista repertuaaria. Näissä selityksissä kirjoittajat vetoavat mystiseen ja sattumanvaraiseen kohtaloon, kuten esimerkissä 13:

13. Englanti tuli ensimmäisenä mieleen ja siksi siis olen nyt englannin laitoksen opiskelija.

Tämä kirjoittaja on halunnut korostaa menestymisensä sattumanvaraisuutta ja saanut sen aikaan käyttämällä passiivilausetta *Englanti tuli mieleen* ja sattumanvaraisuutta korostavaa verbiä *tuli*. Hän ei edes harkitse pääsykokeissa menestymisen, opiskelemisen tai pääsyvaatimusten vaikutusta englannin laitokselle pääsemisessä, vaan hetkellinen mielijohde on se, minkä hän antaa syyksi menestymiselleen. Oppimisympäristöä ei siis pidetä näissä selityksissä olennaisena. Itseään kirjoittajat kuvailevat passiivisina ja voimattomina, kuten epäonnistumisen selityksessä esimerkissä 14:

14. Edellisenä vuotena oli osana koetta ollu kuullunymmärrys, ja ajattelin, että siitä saan hyvin pisteitä, mutta tietenkään sitä ei sitte enää edes ollu.

Tässä selityksessä sanaa *tietenkään* on käytetty painottamaan sitä huonoa onnea, joka sattuu joskus kohdalle. Jos kirjoittaja olisi käyttänyt esimerkiksi ilmaisua "ne olivat poistaneet sen tänä vuonna", olisi tulkinta ollut täysin erilainen. Silloin kirjoittaja olisi syyttänyt oppilaitosta epäonnistumisestaan ja siten rakentanut selityksensä institutionaalisella repertuaarilla. Kyse on jälleen sanastollisista ja lauserakenteellisista valinnoista.

3.4 YHTEENVETOA TULOKSISTA

Onnistumista ja epäonnistumista englannin opinnoissa selitettiin tämän tutkimuksen aineistossa siis viidellä eri tavalla. Nämä repertuaarit ovat tiivistettynä taulukossa 2.

Taulukko 2. Yhteenveto repertuaareista.

Repertuaari	**Oppija**	**Ympäristö**	**Oppiminen**
Individualistinen repertuaari	yksilö passiivinen	passiivinen (ei merkitystä)	yksilöllistä
Naturalistinen repertuaari	kielenkäyttäjä aktiivinen	luonnollinen aktiivinen	luonnollista omaksumista
Tehokkuus-repertuaari	tehokas opiskelija aktiivinen	passiivinen (ei merkitystä)	tehokasta opiskelemista
Institutionaalinen repertuaari	tiedon vastaanottaja passiivinen	institutionaalinen	institutionaalista vastaanottamista
Fatalistinen repertuaari	voimaton passiivinen	passiivinen (ei merkitystä)	fatalistista sattumanvaraista

Onnistumisen ja epäonnistumisen selityksiä katsottiin tässä tutkimuksessa kolmesta näkökulmasta: 1) minkälaisen roolin oppija antaa itselleen selityksissä, 2) minkälaisen roolin oppija antaa ympäristölle oppimistapahtumassa, ja 3) miten hän kuvailee itse oppimistapahtumaa.

Individualistisessa repertuaarissa oppija kuvaili itseänsä ja oppimisympäristöänsä passiivisena ja oppiminen nähtiin yksilöllisten ominaisuuksien edesauttamaksi tapahtumaksi. Naturalistisessa repertuaarissa oppija kuvaili itseään ja ympäristöään aktiivisina ja oppimistapahtumaa luonnollisena omaksumisena. Tehokkuusrepertuaarissa oppiminen nähtiin pänttäämisenä ja oppija antoi itselleen aktiivisen ja tehokkaan opiskelijan roolin. Institutionaalisessa repertuaarissa oppijan rooli oli puolestaan kuvattu passiivisena tiedon vas-

taanottajana, kun taas ympäristö aktiivisena tiedonjakajana. Fatalistisessa repertuaarissa ympäristö ja oppija kuvailtiin passiivisina, koska oppiminen nähtiin sattumanvaraisena, fatalistisena tapahtumana.

Paitsi, että eri repertuaarit loivat kirjoittajille mahdollisuuden sekä antaa monia eri rooleja itselleen ja ympäristölleen että kuvailla oppimistapahtumaa monilla eri tavoilla, ne antoivat kirjoittajille myös mahdollisuuden sysätä syyn epäonnistumisista tai antaa kiitosta onnistumisista haluamalleen taholle. Eri repertuaareissa tehty vastuunjako on tiivistetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Vastuunjako eri repertuaareissa.

Repertuaari	**Vastuulliset**
Individualistinen repertuaari	oppijan (mystiset) ominaisuudet
Naturalistinen repertuaari	kommunikatiivinen konteksti
Tehokkuusrepertuaari	oppija
Institutionaalinen repertuaari	institutionaalinen ympäristö
Fatalistinen repertuaari	(mystinen) kohtalo

Kun oppija halusi vedota selityksissään omiin kykyihinsä tai kyvyttömyyteensä, hän otti elämäkertaa kirjoittaessaan käyttöön individualistisen repertuaarin ja vertaili omia kykyjään muiden oppijoiden kykyihin, millä hänen omalaatuisuutensa korostui suhteessa muihin oppijoihin. Naturalistista repertuaaria käytettiin sen sijaan silloin, kun haluttiin tuoda esille luonnollisen kielen omaksumisen tärkeys. Kirjoittijat käyttivät tätä repertuaaria, kun he halusivat kiittää menestystään siitä, että he olivat pystyneet käyttämään kieltä syntyperäisten puhujien kanssa tai kun he halusivat selittää epäonnistumistaan sillä, ettei tällaisia tilaisuuksia ollut ollut. Omien ponnistelujen painottamiseksi kirjoittajat käyttivät tehokkuusrepertuaaria. Tässä repertuaarissa vastuu oppimisesta otettiin selkeästi ja puhtaasti omille niskoille. Kun kirjoittajat halusivat syyttää oppimisympäristöä epäonnistumisesta tai antaa sille kiitosta oppimisesta, he

käyttivät institutionaalista repertuaaria. Tälle repertuaarillehan oli ominaista se, että oppimisympäristö henkilöityi teksteissä aktiiviseksi agentiksi (*peruskoulu ei opeta*...). Fatalistisessa repertuaarissa kirjoittajille tarjoutui mahdollisuus vedota mystiseen kohtaloon oppimistuloksia selittäessään.

Koska elämäkertojen kirjoittajat olivat englannin kielen laitoksen opiskelijoita, on luonnollista, että suurin osa selityksistä oli menestymisten selityksiä. Tässä aineistossa oli 134 menestyksen ja 51 epäonnistumisten selitystä, kuten näkyy taulukosta 4.

Taulukko 4. Repertuaarien määrät.

Repertuaari	**Menestyminen**	**Epäonnistuminen**
Individualistinen repertuaari	26	13
Naturalistinen repertuaari	42	5
Tehokkuusrepertuaari	30	3
Institutionaalinen repertuaari	30	28
Fatalistinen repertuaari	6	2
Yhteensä	**134**	**51**

Menestymisiä selitettiin kaikista eniten naturalistisella repertuaarilla. Näin kirjoittajat halusivat useimmiten antaa kiitosta oppimisestaan sille, että heillä oli ollut mahdollisuuksia käyttää kieltä kohdekulttuurissa ja syntyperäisten englannin puhujien seurassa. On paljon mahdollista, että tämä johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että tässä aineistossa oli poikkeuksellisen paljon englanninkielisissä maissa matkustelleita kirjoittajia. Muuten menestystä selitettiin suhteellisen tasaisesti eri repertuaareilla (lukuunottamatta fatalistista repertuaaria).

Epäonnistumisia selitettiin tässä aineistossa selkeästi eniten institutionaalisella repertuaarilla. Näin siis mieluisin selitys epäonnistumiselle rakennettiin (kielellisesti)kouluympäristön aikaansaamaksi (*Peruskoulu ei opeta*...). Toiseksi suosituin syy oli oppijan henkilökohtaiset puutteet eli lahjattomuus englannin oppijana. Näissä selonteoissa oppijat vertailivat itseään toisiin oppijoihin.

3.5 TULOSTEN POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tulokset ovat tutkijan tulkintaa tekstien pohjalta. Elämäkerturit tarjosivat kuitenkin erittäin hedelmällisen pohjan tälle tulkinnalle, kuten esimerkissä 15:

15. En kiinnittänyt englantiin mitään erikoisempaa huomiota. Välillä olin jopa pulassa kokeen lähestyessä, koska en ollut vilkaissutkaan käsiteltäviä asioita. Silti numerot pysyivät yhdeksäisen tasolla läpi lukion.

Tässä esimerkissä kirjoittaja itse asettaa vastakkain kaksi näkemystä ja tekee siten eron kahden eri repertuaarin välillä. Hän kertoo osanneensa kokeissa vaikka ei opiskellutkaan. Näin hän haluaa sanoa, että hänen ei tarvinnut tehdä mitään (tehokkuusrepertuaari), koska hän oli lahjakas (individualistinen repertuaari). Tällä rakenteella kirjoittaja ikään kuin allekirjoittaa sananlaskun “Lahjattomat pänttää”. Repertuaarit tässä tutkimuksessa perustuvat juuri tällaisille kirjoittajien itsensä tekemille eroille.

Kuten edellä olevista esimerkeistä huomaa, kielenkäyttö perustuu yhteiskunnassa vallitsevien yleisten käsitysten yhteisymmärrykseen. Tähän olettamukseen diskurssianalyysi perustuu ja siitä lähtökohdasta tämänkin tutkimuksen tulokset on saatu. Kirjoittajien selityksiä on pyritty käsittelemään niin autenttisina kuin ne on tarkoitettu, vaikka tutkija itse tekeekin omat päätelmänsä.

3.5.1 ATTRIBUUTIOT JA DISKURSIIVISET SELITYKSET

Tässä tutkimuksessa identifioidut diskursiiviset selitykset ja positivistisen tutkimusperinteen attribuutiot perustuvat hyvin erilaisiin näkemyksiin selittämisestä. Attribuutiot ovat pysyviä sisäisiä selitysmalleja, kun taas diskursiivisilla selityksillä, jotka vaihtelevat tilanteen ja tarkoituksen mukaan, kielenkäyttäjä rakentaa aina senhetkistä todellisuuttaan. Toisin sanoen, attribuutiot ovat olemassa ihmisen pään sisällä ja diskursiiviset selitykset ovat kielenkäyttötapoja ja niiden valintoja. Lisäksi attribuutioilla on tarkat edeltä muotoillut määritelmänsä, kun taas diskursiiviset selitykset muodostuvat suhteessa toisiin selityksiin teksteissä.

Klassinen attribuutioteoria on saanut osakseen paljon kritiikkiä, mikä johtuu osittain teorian jäykkyydestä. Tutkijat ovat ajan tutkimusperinteen mukaisesti pyrkineet luomaan teorian, joka pätisi vedenpitävästi kaikissa tilanteissa. Tästä johtuen kaavasta poikkeavien selitysten jaottelu onkin tuottanut ongelmia, mikä puolestaan on johtanut syytöksiin yksinkertaistamisesta ja keinotekoisuudesta. Esimerkiksi jo teorian perusoletus siitä, että kaikki syyt olisi jaoteltavissa sisäisiin ja ulkoisiin syihin, on ollut runsaan kriittisen keskustelun kohteena (Antaki 1994:20).

Otetaan esimerkiksi naturalistinen repertuaari, jonka selitykset painottivat kielen luonnollista omaksumista syntyperäisten puhujien joukossa. Attribuutioteoriassa ei ole mitään näennäisestikään vastaavaa kategoriaa. Jo attribuutioteorian perusjako sisäisiin ja ulkoisiin selityksiin ei sovi tähän repertuaariin. Naturalistisen repertuaarin selityksethän painottivat sekä omaa aktiivisuutta että mahdollisuutta osallistua viestintätilanteisiin. Attribuutioteorian edustajat ovat kiistelleet sisäisten ja ulkoisten syiden jaottelun välttämättömyydestä, mutta se on silti säilynyt teorian perusajatuksena.

Lisäksi, esimerkiksi individualistinen repertuaari, jota kirjoittajat käyttivät ilmaisemaan omia erityispiirteitään suhteessa muihin oppijoihin, vaikuttaa olevan aika lähellä Weinerin (1986: 51) ensimmäistä selitystä mallia sisäinen - pysyvä - ei-kontrollissa. Weiner puhuukin usein tässä yhteydessä oppijan kyvyistä. Attribuutioteori-

an edustajilla on kuitenkin ollut kiistaa siitä, pitäisikö sellainen kyvykkyys, joka on kovan työn seurausta, luokitella pysyväksi vai ei-pysyväksi, sillä on kyseenalaista, pysyykö henkilö kyvykkäänä, jos hän lopettaa kovan työn tekemisen. Diskurssianalyysilla operoitaessa tällaiset kysymykset ovat irrelevantteja, koska tarkoituksena ei olekaan tehdä semanttisia päätelmiä tekstin ulkopuolelta. Sen sijaan jokaista selitystä voidaan kohdella omanlaatuisena eikä sitä tarvitse pakottaa mihinkään valmiiseen luokitteluun.

Verrattaessa attribuutioteoriaan niitä viittä repertuaaria, jotka tässä tutkimuksessa identifioitiin, kaikista olennaisin ero on kuitenkin se, että repertuaarit eivät muodosta teoriaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tarjota mallia, jonka mukaan kaikki selitykset englannin oppimisessa voitaisiin luokitella. Nämä tulokset koskevat vain tämän tutkimuksen aineistoa. Ne ovat kuvauksia siitä, miten juuri nämä elämäkerturit käyttivät kieltä kuvaillessaan menestymisiään ja epäonnistumisiaan. Ne ovat sanastollisia, lauserakenteellisia, tyylillisiä ja metaforallisia valintoja, jotka kirjoittajat itse ovat erottaneet toisistaan luomalla teksteihin kontrasteja eri repertuaarien välille. Ne ovat kielellisiä ilmaisuja, eivät semanttisia attribuutioita.

3.5.2 SOVELLUKSET VIERAIDEN KIELTEN OPETTAMISEEN JA OPPIMISEEN

Vaikka tutkimusaineisto ei ole varsinaisesti oikeilta koulutunneilta, tutkimuksella on mielestämme kuitenkin (epäsuorasti) annettavaa myös vieraiden kielten opettajien työhön. Olisi tärkeää, että niin oppilaat kuin opettaja pohtisivat syitä hyvään tai huonoon menestykseen eri kielten kursseilla. Koululaiset voivat nimittäin (tietoisesti tai tietämättään) käyttää selityksiään taktisesti hyväkseen perustellakseen, miksi he panostavat kieliopintoihinsa ja varsinkin, miksi he eivät niihin panosta, ja siten joko tekevät töitä - oppitunneilla ja niiden ulkopuolella - eri kieliä oppiakseen tai sitten eivät.

Oletetaan, että kurssilla on edessä koeviikko. Lukiolainen A, joka on yleensä saanut hyviä numeroita, valmistautuu kokeeseen: hän kertaa systemaattisesti kurssikirjan tekstejä ja sanaluetteloita, tarkistaa kieliopista sääntöjä, katsoo illalla tv:stä *Kauniit ja rohkeat* jne. Lukiolaiset B ja C puolestaan eivät valmistaudu kokeeseen laisinkaan. Samoin kuin lukiolainen A, B on aina ollut hyvä kielissä, mitä taas ei voi sanoa C:stä. Hän on saanut kokeista aina "nelosia tai vitosia". Lukiolainen B voi selittää "laiskuutensa" sillä, että hänellä on hyvä kielipää, jolla hän on aina pärjännyt. Lukiolainen C saattaa taas valittaa, että hänellä ei ole kielipäätä kuten B:llä eikä hänellä siten ole omien sanojensa mukaan mitään mahdollisuuksia saada hyvää arvosanaa, joten pänttääminen ei hänestä kannata. Eli B ja C turvautuvat individualistiseen repertuaariin ja käyttävät sitä perusteluna sille, että he eivät lue kokeisiin. Näin he antavat ymmärtää, että kielten oppiminen on kiinni yhdestä tekijästä eli kielellisestä lahjakkuudesta. Sitä joko on - tai sitten ei. Opiskelija A varmaankin selittäisi hyvän koulumenestyksensä toisella repertuaarilla eli tehokkuusrepertuaarilla: kieltä ei opi, jos sen eteen ei tee töitä, ahkeroi.

On selvää, ettei kieltenopettajalla ole aikaa käydä aihetta koskevia keskusteluja jokaisen oppilaansa kanssa kahden kesken, mutta oppilaat voi kieltentunnilla laittaa vaikka pareittain tai pienissä ryhmissä pohtimaan selityksiä eri kielten hyville tai huonoille arvosanoilleen eli hyvälle tai huonolle opintomenestykselleen.Tällaisen ajatuksenvaihdon tuloksena opiskelijat pääsevät kuulemaan omistaan poikkeaviakin selityksiä ja sen seurauksena voivat tarkistaa omiaan. Joka tapauksessa opettajan on hyvä korostaa, että kielissä menestyminen on monen tekijän summa. Siihen vaikuttavat kielellisen lahjakkuuden lisäksi mm. oppijoiden motivaatio, asenteet ja ahkeruus. Keskustelun tavoitteena olisi siis kieltenoppijoiden tietoisuuden kasvattaminen eri selitystavoista - ja niiden seurauksista heidän opiskelutavoilleen.

4 LOPUKSI

Tutkimuksessa selviteltiin sitä, kuinka narratiiveissä selitetään menestyminen tai epäonnistuminen englannin kielen opinnoissa. Kieltenopiskelijoiden elämäkerroista tunnistettiin viisi eri tulkintarepertuaaria, joilla tekstikatkelmissa rakennettiin hyviä ja huonoja oppimiskokemuksia, onnistumisia ja epäonnistumisia, sekä minkä tai keiden tiliin nämä aina pantiin.

Kuten jo aiemmin mainitsimme, tuloksia ei voi sellaisenaan yleistää[9]. Emme siten katso hiukan alle 200:n selityksen edustavan edes loppujen 40:n elämäkerturin selontekojen joukkoa emmekä tee analyysista näitä koskevia päätelmiä. Tulokset ovat siis kontekstisidonnaisia. Ainoa tapa varmistaa, hyödyntävätkö muut kieltenoppijat samoja tulkintarepertuaareja vai eivät (laadullisesti tai määrällisesti), on hankkia lisäaineistoja joko toisenlaisilta kieltenopiskelijoilta (esim. virallisilla mittareilla heikommin menestyneiltä), toisenlaisista konteksteista (esim. koululuokka), toisenlaista aineistoa (esim. keskustelut) tai jopa toisella kielellä (esim. opiskeltava vieras kieli) tuotettuna. Easier said than done. Alan uranuurtajat Potter ja Wetherell toteavat jo klassikossaan *Discourse and social psychology* (1987: 169), että diskurssianalyysi antaa vain suuntaviivat aineistojen analysointiin. Se ei siis ole mikään mekaaninen menetelmä, jolla päästäisiin helposti tiettyjen vaiheiden jälkeen aineiston analyysista tuloksiin (vrt. attribuutioiden perinteinen tutkimus, luku 2.1). Tällainen tutkimus on siten myös sangen aikaavievää.

Kokonaisuutena raportoimamme tutkimus on soveltavan kielentutkimuksen alalla vasta päänavaus diskursiivisten selitysten tutkimiselle, ja toivoisimme sille jatkoa.

---

[9] Analyysin lähtökohdat ovat tässä suhteessa erilaiset kuin perinteisessä attribuutioiden tutkimuksessa, jossa oletuksena on, että otoksen pohjalta tehdyn analyysin tulokset on yleistettävissä koko populaatioon.

LÄHTEET

Antaki, C. 1994. *Explaining and arguing. The social organization of accounts*. London: Sage.

Antaki, C. & S. Naji 1987. Events explained in conversational 'because' statements. *British Journal of Social Psychology* 26, 119-126.

Edwards, D. 1997. *Discourse and cognition*. London: Sage.

Edwards, D. & J. Potter 1992. *Discursive psychology*. London: Sage.

Edwards, D. & J. Potter 1995. Attribution. Teoksessa R. Harré & P. Stearns (toim.) *Discursive psychology in pracice*. London: Sage, 87-119.

Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Heider, F. 1944. Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review* 51, 358-374.

Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Heikkinen, A. 1999. *A discourse analysis of success and failure accounts in learning English as a foreign language*. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -tutkielma.

Hilton, D.J. 1990. Conversational processes and causal attribution. *Psychological Bulletin* 107, 65-81.

Huhta, A., P. Kalaja & A. Pitkänen-Huhta 2000. "Tuntuu tosi tosi tosi tosi hyvältä ... JIPII" - ylioppilaskokeiden ja niihin osallistumisen rakentuminen abiturientin päiväkirjamerkinnöissä. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa - kieli koulussa* (AFinLAn vuosikirja 58). Jyväskylä: AFinLA, 221-242.

Hyrkstedt, I. 1997. *"Oma kieli mansikka, muu kieli mustikka" : discourse-analytic study of attitudes towards English in Finland*. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -tutkielma.

Hyrkstedt, I. & P. Kalaja 1998. Attitudes towards English and its functions: a discourse-analytic study. *World Englishes* 17, 345-357.

Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.

Kalaja, P. 1995. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsi-

dered. *International Journal of Applied Linguistics* 5, 191-204.

Kalaja, P. 2000. Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. Esitelmä BAAL 33rd Annual Meeting, Cambridge, syyskuu 2000.

Kalaja, P. & I. Hyrkstedt 2000. "Heikot sortuu elontiellä": asenteista englannin kieleen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa - kieli koulussa* (AFinLAn vuosikirja 58). Jyväskylä: AFinLA, 369-386.

Kalaja, P. & S. Leppänen 1998. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. *Studia Anglica Posnaniensia* 33, 165-180.

Potter, J. 1998. Discursive social psychology: from attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology* 9, 233-266.

Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

Semin, G. & K. Fiedler 1988. The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 558-568.

Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.

Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Weiner, B. 1992. *Human motivation. Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Williams, M. & R.L. Burden 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. & R. Burden 1999. Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal* 83, 193-201.